DOCUMENT RESUME

ED 280 286 FL 016 547

AUTHOR Rosseel, Eddy, Ed.; Young Silva, Catherine, Ed.
TITLE Creativity and Language Dynamics: I--Creativity and Foreign Language Teaching. Proceedings of an AIMAV Seminar (11th, Brussels, Belgium, May 7-13, 1978).
INSTITUTION Association Internationale pour la Recherche et la Diffusion des Methodes Audio-visuelles et Structuro-globales, Ghent (Belgium).
PUB DATE 82
NOTE 224p.; The Seminar was organized with the cooperation of AIMAV, UNESCO, Yazigi Language Institute (Sao Paulo, Brazil), and the University of Ghent.
PUB TYPE Collected Works - Conference Proceedings (021)
LANGUAGE English; French; Portuguese

EDRS PRICE MF01 Plus Postage. PC Not Available from EDRS.
DESCRIPTORS Andragogy; Audiovisual Aids; Child Language; Classroom Techniques; College Students; *Creativity; English (Second Language); Foreign Countries; Games; Higher Education; *Individual Development; Intensive Language Courses; Language Skills; Language Teachers; Literary Criticism; Literature Appreciation; Native Language Instruction; Preadolescents; Pronunciation Instruction; *Second Language Instruction; Second Language Learning; Teacher Role; *Teaching Methods; Television; Textbook Preparation
IDENTIFIERS Brazil; Burundi; Zaire

ABSTRACT

Papers in English, French, and Portuguese address topics of creativity and its relationship to: native language instruction by television; conditions of language production at the moment of the emergence of creativity; comparison teaching; foreign language teachers; modern language instruction; psychological, pedagogical, and cultural perspectives; self-expression; the interplay of language and pleasure; literary reading; textbook construction and teacher preparation; English language learning by Brazilian preadolescents; learning Portuguese as a foreign language; French language learning in Zaire; renewal of English instruction in Burundi; andragogy; teaching articulation and the verbo-tonal; coordinating audiovisual materials with the four language skills in an intensive English course; individual differences in pronunciation achievement; French language instruction to university students; classroom methods for language instruction; children's instruction; and foreign language literature instruction. (MSE)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED280286

e. rosseel
c. young silva (eds.)

creativity and language dynamics

I - creativity and foreign language teaching

proceedings of the 11th AIMAV seminar with the collaboration of the Yázigi Language Institute (São Paulo), the University of Ghent and Unesco (Brussels and Ghent, 7-13 May 1978)

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)
PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL IN MICROFICHE ONLY HAS BEEN GRANTED BY
TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

FL016542

Brussels
AIMAV
1982

BEST COPY AVAILABLE

AIMAV

ASSOCIATION INTERNATIONALE POUR LA RECHERCHE
ET LA DIFFUSION DES MÉTHODES AUDIO-VISUELLES
ET STRUCTURO-GLOBALES

Collection d'«Études linguistiques»

28

Direction

Sylvain DE COSTER - Marcel DE GRÈVE - Frans VAN PASSEL

Comité de Rédaction

Reinhold FREUDENSTEIN (République fédérale d'Allemagne), Jacques D. GIRARD (Canada), Francisco GOMES DE MATOS (Brésil), Wil KNIBBELER (Pays-Bas), Pascal KOKORA (Côte d'Ivoire), Raja T. NASR (Liban), Segun ODUNUGA (Nigeria), D. F. PATTANAYAK (Inde), Eddy ROSSEEL (Belgique), B. K. T'SOU (Hongkong), Pierre VANBERGEN (Belgique), Vera VON WIREN-GARCZYNSKI (États-Unis d'Amérique)

AIMAV
Secrétariat général
Université de Gand
Faculté de Philosophie et Lettres
Blandijnberg 2
B - 9000 Gent (Belgique)

Dépôt légal: 1982/1324/37

INTRODUCTION

The 11th AIMAV Colloquium was held at Brussels, in the Royal Library Albert lst, from 7 to 13 May 1978, on the general theme of "Creativity and Learning Dynamics". Two points were especially emphasized: the learning of modern languages and the function of art in that context.

The Colloquim was organized with the co-operation of the Yázigi Language Institute, of São Paulo (Brazil), and UNESCO.

The objectives of the Colloquim were the following:

* To define the theoretical and practical aspects of the "creativity" concept and, if possible, to provide a general definition.
* To elaborate an operational method for modern language teaching, taking into account both the pupil and the teacher.

In view of these objectives, the general theme of the Colloquim was subdivided into the following five topics:

1º Creativity in psychological, pedagogical, and cultural perspectives.

2º The education for creativity in didactical reality of foreign language teachers.

3º The development and use of creative techniques in the teaching of foreign languages to adolescents and preadolescents.

4º Creativity and the use of creative techniques in the teaching of foreign languages to adolescents and adults.

5º The utilization of artistic creativity in the teaching of foreign languages.

What emerged from the various papers and discussions relating to creativity in a psychological, cultural and pedagogical perspective, was that the learning of foreign languages not only implies the acquisition of purely linguistic elements but also the development of a new world-view. That is why the participants stressed the responsibility which administrators and teachers carry. It is their task to prevent pupils from confounding the cultural values inherent in their own personality, on the one hand, with foreign cultural elements acquired in learning the new language, on the other hand. Acculturation is a danger threatening especially the Third World and migrants.

Participants in the Colloquim have observed that a definition of the concept "creativity" depends on the criteria used and hence on the various sciences making use of the term. However, as the content of both theory and practice is based on the content of a definition, an operational definition of the concept appears to be indispensable. This is why the following definition is suggested: "All human beings have a creative potential. Creativity is both the origin and the objective of human existence". (Gomes de Matos).

To the extent that creativity is the capacity of the human mind to "innovate", it may be assumed that, in language learning, this implies going beyond the level of simple imitation and manipulated performance. Experiments in the field of motivation have disclosed "the power of novelty" as a strong inducement to action.

From a psycho-pedagogical viewpoint, the question nevertheless remains to what extent creativity can be introduced into foreign language teaching. This would indeed presuppose the pupil's ability to express his divergent thinking. Although he may possess this ability in his mother-tongue, it is less likely that he will have it in a foreign language, in which convergent thinking — by means of ready models — remains of primary importance.

In this area, the Brazilian contribution of the Yázigi Language Institute has been of great importance. It has proved possible, in this unique methodology, to introduce creativity into the dynamics of the learning process by not allowing the psycho-pedagogical element (language learning, as such) to become dissociated from other forms of creative activity. Ecology is here taken as a basis.

The element of innovation inherent in creativity makes a sharp contrast to the strong conformity in many educational circles. Conformity is indeed all too often accounted a virtue and, as such, being very much encouraged.

Creativity as an objective implies the search for a harmonious balance between the desire for absolute freedom, on the one hand, and the conformistic pressure exerted by society, on the other. The realization of a pedagogical programme for creativity implies:

freedom of expression and movement, regulated, however, by a sense of responsibility;

lack of fear of dissent and the acceptance of contradiction;

willingness to break with custom.

In foreign language teaching, however, it should be kept in mind that all learning requires an effort of both the teacher and the pupils and that the memorizing of a set of rules remains indispensable, even when the general didactic strategy is aimed at developing creativity. In the learning process, then, a golden mean must be found between the psycho-pedagogical narrowly behaviourist and exclusively cognitive tendencies.

The participants have emphasized the importance of the play element in the development of creativity, both as a means of shaping personality

and of socializing the individual and as a strategic part of the didactics of foreign language learning. Language and enjoyment are intimately related, which means that playing with language can greatly contribute to the acquisition of it. Moreover, playful experiments with language are peculiar to little children in the first few years of their life.

Great consideration was given to the possibility of introducing creative techniques into language teaching in several Third World countries. On the initiative of the Yázigi Language Institute, at São Paulo, there have been created in Brazil a number of learning methods for children as well as for adolescents and adults, in which creativity has been incorporated as an essential part of didactical strategy. The "Junior English Program" — a pedagogical-ecological approach to English for Brazilian preadolescents — clearly has a human dimension in the very content of its subject-matter, namely ecology. It is also typical of this Brazilian foreign language teaching methodology that language materials are always related to the native Brazilian socio-cultural context, either to daily life or to the ethno-cultural background of Brazilian ways of thinking.

On the African continent, too, there has been a growing tendency towards innovation, its essential components being creativity and cultural identity. This is the case in the bilingual Burundi, where language teaching is considered the fundamental means by which it is possible to give increasing numbers of young people access to secondary education. The official language of Zaïre is French, which is being used alongside the vernacular languages (swahili, lingala, tshiluba, kikongo) and the many mother-tongues. In the teaching of French, both teachers and pupils are faced with some serious difficulties, such as, for instance, the inadequacy of the education given to primary school teachers. In addition to this (and, as opposed to the new Brazilian trend), the contents of the language materials offered (handbooks, etc.) still relate to socio-cultural data which are entirely strange to both pupil and teacher. For the moment, this shortcoming is combined with a lack of a typically African language teaching methodology. For instance, educators might take into consideration the deeper, mythological elements of African cultures, and, in so doing, allow didacticians to incorporate the ancient story-telling tradition as an important educational procedure. Creativity in African education would benefit from a detailed study of the possibilities of utilizing the story, that typically African literary genre.

Most African and South-American participants have expressed the wish that, in all pedagogical activities and, more specifically, in foreign language learning, the national identity be protected against foreign influences. The learning of a foreign language must not have the character of an aggression or entail the de-personalization of the mother-tongue or the native culture.

Attention was also given to the special techniques which can contribute to the development of creativity in the teaching of foreign literatures and to the means allowing young people to take an independent and creative approach to the literary text. Not only the writing but also the reading of a literary text, is a creative act.

On the purely didactical level of language learning, it may be postulated that the learner of a foreign language is only being creative when going beyond the level of imitation in his performance. The final objective of all foreign language learning is indeed to enable one "to express himself", not others. Most participants have suggested a number of strategies, procedures and techniques both in the field of general didactics and in that of phonetics, grammar, vocabulary and cultural transfer, which they believe can help us reach this objective.

The following recommendations were formulated in the course of the closing session of the 11th AIMAV Colloquium on "Creativity and Learning Dynamics":

1° An appeal was issued to all administrators and researchers to give full attention to the possibilities of incorporating creativity in pedagogical activities.

2° Better and more efficient contacts should be established between Third World experts on the one hand, and the industrialized countries on the other. UNESCO is requested to take action to co-ordinate, as much as possible, the various isolated initiatives.

3° The participants recommend that AIMAV orientate the themes of future colloquia towards a co-ordinated action of initiatives and realizations in the field of modern language teaching.

4° UNESCO is requested to lend support to co-ordinated and synthetizing research into the use of television in language teaching. The results of this research could be used to formulate proposals relating to the potentialities of this medium for Third World countries and remote areas.

A second essential part of the general theme of the 11th AIMAV Colloquium was the study of "art in the context of cultural identity and the learning process". Concurrently with the Colloquim proper, an exhibition of contemporary Brazilian paintings, graphic art and strip cartoons was held at the Royal Art Museum of Belgium.

A continuous exhibition of books and audio-visual materials used in foreign language teaching was also held at the Royal Library.

Eddy ROSSEEL
Joint Secretary General of AIMAV

CONTENTS

Eddy ROSSEEL, *Introduction* 5

Sylvain DE COSTER, *Créativité et dynamique dans l'enseignement des langues* 11

Fernando H. SILVA, *Discurso na sessão de abertura* 17

Julien HOSTE, *Introductory Speech at the Opening Session of the Meeting in Ghent* 23

Frans VAN PASSEL, *La créativité: essai de définition* 25

Izidoro BLIKSTEIN, *Une aventure pédagogique: l'enseignement de la langue maternelle par la télévision* 35

Charlotte BORGA, *Conditions de la production du langage dans l'éveil de la créativité. Quelques réflexions en marge du thème* 41

Claude GOROKHOFF, *Créativité par comparaison* 49

Raja T. NASR, *Creativity and Foreign Language Teachers* 59

Henri HOULMANN, *La créativité dans l'apprentissage des langues vivantes* 69

Françoise WUILMART, *La créativité dans une perspective psychologique, pédagogique et culturelle* 77

Thomas H. BROWN, *Creativity and Self-Expression* 89

Francis DEBYSER, *Les jeux du langage et du plaisir* 95

Fernand HALLYN, *Propositions sur la lecture littéraire* 107

Francisco GOMES DE MATOS, *Creativity in Textbook Construction and in Teacher Preparation: The Contribution of Yázigi's Center of Applied Linguistics* 117

Catherine YOUNG SILVA, *Creativity in English Language Learning by Brazilian Preadolescents: JEP* 125

Sonia SILVA BIAZIOLI, *A criatividade no ensino-aprendizagem de português como língua estrangeira* 131

Kambale KAVUTIRWAKI, *Problèmes et difficultés dans l'apprentissage du français au Zaïre* 137

Romain BLOCKX, *La rénovation de l'enseignement de l'anglais au Burundi* 143

E. S. VAN VLASSELAER-STERN, *Andragogie et créativité: une approche interactive* 153

Jean-Guy LEBEL, *Concilier l'inconciliable: l'articulatoire et le verbo-tonal* 159

Evelyn Uhrhan IRVING, *Coordinating Audio-Visuals with the Four Language Skills in an Intensive English Language Program* 177

Beate HELMKE and WU YI SO, *Individual Differences and Foreign Language Pronunciation Achievement* 183

Carol SANDERS, *Vers un enseignement créatif du français langue étrangère aux étudiants d'université* 191

Jacqueline BOULOUFFE, *Une technique d'animation de la créativité* 199

Paul FORT, *Dynamique de l'apprentissage de l'anglais: créativité et les dernières tendances de la méthode structuro-globale audio-visuelle SGAV* 211

Jacqueline GERSDORFF-PAIRON, *La créativité chez l'enfant. Pour une pédagogie de la créativité?* 221

Wilfried DECOO, *Stratégies spécifiques pour le développement de la créativité dans l'enseignement de la littérature étrangère* ... 229

SYLVAIN DE COSTER
Président de l'AIMAV

CRÉATIVITÉ ET DYNAMIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES

C'est à la suggestion de notre éminent vice-président, le professeur Francisco Gomes de Matos, que le présent colloque a pris naissance.

Sans doute présente-t-il un double aspect, car s'il concerne l'enseignement des langues vivantes autres que la langue maternelle, il comportera aussi un aspect esthétique par l'organisation, dans les Musées Royaux de notre pays, d'une exposition d'art brésilien contemporain.

Le thème de la créativité justifie ce double aspect par les différences existant sans doute entre la créativité pédagogique appliquée à une branche du savoir, et la créativité dans le domaine de la peinture et des arts plastiques.

La notion de créativité a pris, dans la recherche psycho-pédagogique, un éclat particulier et un sens apparemment nouveau grâce aux travaux du psychologue cognitif américain Guilford. Mais elle déborde largement le terrain choisi par celui-ci.

N'est-elle pas aussi à la base des défis économiques américain et européen fondés sur les trois données suivantes: 1° En developpant l'instruction et la culture, 2° on aboutit à une créativité accrue dans les nations, 3° créativité qui assure au maximum leur développement.

On ne peut affirmer que cette thèse soit couronnée de succès. Si elle le fut après la seconde guerre mondiale, elle ne révèle point, à l'époque de la crise economique et politique de notre temps, une efficacité réelle.

Mutatis mutandis, nos appréhensions dans les deux domaines propres au thème de notre colloque se justifient par la complexité interne de la créativité et, en conséquence, par ses applications pratiques. Il importe de signaler, contrairement à l'opinion de nombreux chercheurs contemporains, que la notion de créativité n'est point propre à notre temps et qu'elle a retenu l'attention, sous d'autres vocables, depuis la fin du siècle dernier. Il s'agissait d'imagination créatrice, de talent, de génie. On nous permettra, en notre qualité d'ancien professeur de psychologie, d'énumérer

brièvement les lignes directrices auxquelles les recherches en ces matières ont donné lieu. Il est peut-être possible, dans ces investigations du passé, de découvrir des facteurs constants de la créativité.

Un premier courant a mis en évidence que la créativité était favorisée par la nature pathologique de certains créateurs. Le Dr. Max Nordau et ses disciples n'ont pas manqué d'insister sur les effets de la syphilis chez Nietzche, de l'alcoolisme chez Poë, sur les conséquences de la drogue chez Baudelaire, etc.

On conçoit que la pathologie peut expliquer des déviances et des comportements intellectuels et artistiques étonnant le public. Mais ces chercheurs n'ont-ils pas confondu le mode de vie et les aptitudes exceptionnelles de ces créateurs?

Dans le même temps apparut un autre courant, toujours exploité à l'heure présente, de découvrir dans les biographies d'hommes illustres le secret de leur originalité et de leur œuvre. C'est le côte positif du courant négatif et pathologique.

Un autre courant encore a consisté dans l'étude de l'intelligence. Il a abouti à une conception factorielle de l'intelligence qui, d'ailleurs, n'est pas absente des travaux de Guilford. Étymologiquement, l'intelligence (inter-legere) se ramène à l'établissement de relations entre des données diverses aboutissant à la compréhension de la vérité. Cette conception convient aussi à la notion d'imagination créatrice. Ce qui a donné lieu pendant longtemps à des théories relatives à l'association des idées, auxquelles la durée, chère à Henri Bergson, et le «stream of thought» de M. James ont donné un coup fatal. La dynamique de l'association n'est toutefois point absente des conceptions contemporaines. On la retrouve dans la valeur de l'établissement de l'hypothèse chez Claparède, on la retrouve aussi dans la psychologie de Jean Piaget.

Le pouvoir de la créativité existe chez les enfants à certaines époques de leur évolution. Il n'est pas exclu que le formalisme de l'enseignement et de l'éducation tarissent ce pouvoir. C'est du moins ce qu'ont prétendu les pédagogues et les psychologues de l'éducation nouvelle pour qui le respect des besoins constitue la règle de l'intérêt et de son exploitation.

Le courant sociologique prétend que les conditions sociales sont, selon les époques, favorables ou défavorables à la création. La Renaissance serait une de ces périodes privilégiées. La découverte de la littérature et de la philosophie grecques ont constitué un stimulant tant dans l'ordre de la pensée que dans celui des arts.

Enfin, il importe de citer le courant psychanalytique qui, chez certains chercheurs, rejoint le courant pathologique. Mais il tend cependant à expliquer la créativité par des facteurs affectifs en profondeur dont l'importance ne peut être négligée objectivement.

La réflexion sur ces investigations dont les hypothèses directrices sont si divergentes autorise cependant une synthèse cohérente.

La créativité apparaît, même dans les réalisations techniques et pratiques, le fruit de l'intelligence, dont les formes sont multiples. Elle est favorisée certainement par des conditions sociales favorables. Elle peut prendre appui aussi sur un terrain pathologique susceptible de l'orienter dans des sentiers exceptionnels. Elle n'est pas indépendante enfin de facteurs affectifs profonds.

Mais il est incontestable aussi que notre époque, grâce à ses découvertes scientifiques incessantes et ses réalisations techniques, par le développement de l'enseignement et de la culture, constitue une période favorable à la créativité.

Il est au préalable une objection à considérer.

De 1900 à 1940, se sont manifestées les découvertes les plus profondes dans le domaine des mathématiques et de la physique. La théorie de la relativité et la scission de l'atome, en particulier, ont bouleversé à la fois les sciences et la philosophie, mais également la vie humaine en général. Or, ces découvertes sont toutes le fait d'hommes jeunes dans la tranche des trente années de leur existence et non le fait de leurs maîtres. Ce qui laisse supposer que ces créateurs ne dominaient pas les matières propres à leur discipline que leurs maîtres possédaient. Mais ce fait semble avoir favorisé les raccourcis de la pensée, la liaison d'autre données, diverses dans la mesure même où la liberté de penser et d'imaginer n'était pas bridée par une érudition excessive. Ce sont les logiciens modernes qui ont mis cette constatation en évidence. Mais cette constatation ne se vérifie point dans tous les domaines. L'on peut sans doute en inférer que l'audace constitue un facteur favorable à la découverte ou à la création. C'est elle qui permet de surmonter les obstacles et d'établir des liaisons intellectuelles nouvelles aboutissant à des conceptions nouvelles. Ce que les logiciens modernes ont, en outre, mis en évidence dans les bouleversantes découvertes des mathématiques et de la physique contemporaines est le rôle joué par le hasard et le quantum d'indétermination dans l'explication des phénomènes. C'est un facteur qu'il n'importe plus de négliger dans l'explication de la création. La nature ne possède sans doute point d'originalité propre, mais le hasard possède une valeur dans l'œuvre originale de l'intelligence et des réalisations techniques. L'analyse peut, après coup, révéler une causalité logique aux découvertes, dont la génération n'est jamais automatique.

L'on doit certes, comme nous l'avons rappelé plus haut, aux travaux de l'Américain Guilford, un approfondissement considérable de la notion de créativité. Il faut rendre à cet auteur le mérite de n'avoir point, — comme nous le faisons nous-même dans cet exposé liminaire, — nié les apports antérieurs de la psychologie de l'intelligence créatrice.

Nous ne rappelons que brièvement l'essentiel de sa conception.

Guilford a lui-même représenté sa conception sous forme d'un cube qui permet d'obtenir 120 combinaisons grâce à 5 opérations. En profondeur du cube, les 5 opérations sont le jugement, la production divergente, la production convergente, la mémoire et la cogitation. En hauteur, figurent

les produits, à savoir les unités, les classes, les relations, les systèmes, les transformations et l'imagination. En largeur: les contenus, c'est-à-dire les figuraux, les symboliques, les sémantiques et les comportementaux.

Les combinaisons obtenues sont nombreuses et impliquent nécessairement des types de résultats divergents, en réalité créatifs. L'analyse est profonde, mais schématique. Si elle met en lumière le jeu opératoire de l'intelligence, elle exclut l'intervention de facteurs affectifs dont l'importance dans l'acte créateur n'est point négligeabble.

Guilford reconnaît les limites de sa conception. Elle ne révèle point en effet une méthodologie de l'application. Il suppose simplement que chaque facteur peut être mis en évidence et utilisé par l'éducateur. Aussi son modèle de l'intelligence devient-il taxinomique. Des objectifs doivent être définis avant que la mécanique opératoire qu'il a imaginée et décrite puisse fonctionner et aboutir à la création.

Guilford n'explique pas comment, dans le travail obscur de l'intelligence, les connections vont aboutir selon le modèle qu'il en donne. Le système imaginé se présente comme une mécanique. Le risque existe que cette mécanique se détraque, ou fonctionne mal. Les choix des enseignants des facteurs à mobiliser répondent-ils nécessairement au modèle présenté? Tout porte à croire que bien des erreurs peuvent se produire et que les résultats des combinaisons demeurent indéterminés.

La théorie de Guilford prend d'ailleurs appui sur la distinction devenue célèbre de la pensée divergente et de la pensée convergente. La première est seule susceptible de conduire à la créativité. Son compatriote Torrence y a ajouté l'influence favorable de la psychologie des groupes restreints en vue de focaliser la production des comportements créatifs.

Il nous reste à présent à appliquer ces considérations au problème de la créativité et de la dynamique dans l'apprentissage des langues. A ce niveau la créativité mérite d'être envisagée dans la découverte des méthodes d'enseignement, d'une part, et de l'acquisition d'une langue autre que la langue maternelle chez l'élève, d'autre part. Encore que, pour la seconde donnée de ce problème, le processus est différent s'il s'agit de l'enfant ou de l'adulte. Chez l'enfant, le bilinguisme précoce réussit si la loi de l'anomie est respectée en ce sens que la seconde langue a d'autant plus de chances d'être acquise que la langue maternelle est déjà bien possédée. Ce n'est que vers douze ans que la conceptualisation prend le pas sur l'acquisition spontanée et constitue un frein, si le bilinguisme précoce n'a pas été tenté. On se trouve aussitôt devant la même situation que chez l'adulte.

Une donnée de l'apprentissage communément admise réside dans la priorité à accorder dans le temps au parler par rapport à l'écriture et à la lecture. Cette donnée peut être mise en doute grâce à des recherches récentes. Citons à ce propos, l'exemple d'apprentissage précoce de la lecture à l'école maternelle de l'école active bilingue de Paris. Un de nos élèves, M. Delogne, a fait la synthèse des travaux concernant la lecture avant

l'âge de 6 ans dans un ouvrage que nous avons publié en 1975 à l'Université Libre de Bruxelles. L'école active bilingue de Paris pratique l'apprentissage simultané du français et de l'anglais et dans le même temps l'apprentissage précoce de la lecture dans la langue maternelle, le français. A peine 25% d'enfants de cinq ans n'arrivent pas à la lecture à cinq ans, à l'aide de la méthode utilisée par Mlle Rachel Cohen. Cette expérience et d'autres sont susceptibles de modifier nos conceptions en matière d'apprentissage des langues.

Dans les pays occidentaux les mass media perturbent cependant l'acquisition de la lecture, en langue maternelle, à cause de l'usage immodéré que les parents et les enfants en font. On signale à 12 ans de nombreux adolescents qui en sont encore au déchiffrage et ne comprenant que médiocrement les textes et les énoncés mathématiques. Selon M. Foucambert et son équipe (France), la cause en résiderait dans des méthodes non adéquates, les enfants apprenant cependant à lire les affiches, les signaux routiers et autres éléments d'observation. La méthode normative ne correspondrait point à l'acquisition naturelle. Il est évident, dans ces conditions, qu'un bilinguisme précoce est favorable à la langue seconde, par l'effort qu'il exige, si l'intérêt de l'enfant est effectivement sollicité et honoré. Si, pour ce qui concerne la langue maternelle, l'enfant apprend, grâce aux mass media, spontanément des mots et des expressions et qu'il y associe aussi dans certains cas la rue, l'apprentissage précoce de l'écriture constitue un facteur favorable à la lecture. Le cas n'est sans doute pas semblable pour une langue seconde.

Si l'on reprend les deux aspects signalés plus haut, on observe:

1° *Du côté de l'élève*:

Celui-ci, dans l'apprentissage, doit acquérir des structures du vocabulaire et assimiler de la grammaire et de la syntaxe. Peu à peu son vocabulaire s'élargit. Mais la difficulté majeure consiste dans la liberté et dans la spontanéité qu'il doit acquérir afin de sortir des éléments fixés par la mémoire; il doit forger des notions et des phrases conventionnelles de manière à aboutir au dialogue et, si possible, au dialogue correct, dans le même temps que la langue étudiée évolue. Comment faciliter ce processus? En quoi concerne-t-il la pensée divergente plutôt que la pensée convergente? En quoi est-il possible qu'il développe, dans le maniement d'une langue autre que sa langue maternelle, sa créativité? Tel est, à notre sens, le problème posé.

2° *Du côté du professeur*:

On peut imaginer que celui-ci cherche a favoriser dans son enseignement les facteurs permettant chez l'élève des combinaisons créatrices. Mais ne reste-t-il pas toujours la victime d'un enseignement normatif et convergent? Est-il possible qu'il fasse découvrir réellement des structures nouvelles, sinon un vocabulaire inventé par l'élève et qui soient dans le même temps corrects? On peut imaginer que cette créativité est possible dans le cadre de la langue maternelle, mais plus malaisée dans une langue autre que celle-ci.

La réponse à ces deux problèmes constitue à nos yeux le problème de la créativité dans l'apprentissage des langues vivantes.

Certes, nous n'avons formulé ces données que sous l'angle pédagogique, voire psychologique. Nous ne nous sommes pas embarrassé de données relevant de la linguistique et de la linguistique appliquée. Aussi est-ce avec une vive curiosité que nous suivrons ce colloque, séduisant par son thème. Mais dans le même temps, nous nourrissons bien des appréhensions, en ce sens que la réalité de l'enseignement doit corroborer les résultats de nos travaux.

Sans aucun doute le succès de la méthode JEP (portugais-anglais) de nos collègues de São Paulo peut apparaître comme le résultat d'une utilisation parfaite de la créativité. Peut-être à côté des conceptions de Guilford et de tous ceux qui ont tenté de suivre ses démarches existe-t-il une conception brésilienne de la créativité. Ce serait pour nous une découverte pleine d'intérêt.

L'on sera plus à l'aise pour apprécier et diagnostiquer la créativité à l'exposition des œuvres picturales. Cet aspect des choses ne peut échapper à la synthèse que l'on fera à la fin de notre colloque.

FERNANDO H. SILVA

DISCURSO NA SESSÃO DE ABERTURA

Por uma Ecolingüística

É preciso que aqui se diga, mesmo de forma resumida, o que é o Yázigi e porque, como instituição co-responsável pelo 11º Colóquio da AIMAV, elegeu como tema geral deste evento a Criatividade no Processo do Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Permitam-nos pois, senhores, falar de nossa instituição, que por ser brasileira e atuar exclusivamente em nosso país, é certamente desconhecida pela maioria dos presentes.

O Yázigi é uma organização fundada por brasileiros, que se dedica ao ensino de línguas estrangeiras a brasileiros e de português a estrangeiros no país. É uma Sociedade sem fins lucrativos, reconhecida de utilidade pública pelo Governo do Estado de São Paulo, em cuja capital está sediada. Tem estatutariamente, por objetivo principal, a criação de escolas de línguas em todos os Estados da Federação, segundo as normas pedagógicas, administrativas e de comunicação, institucionalizadas em manuais diversos. Mantém o Yázigi um Centro de Lingüística Aplicada que desenvolve constantes pesquisas no campo da Metodologia do Ensino de Línguas e realiza Seminários e Congressos especializados em vários pontos do país. Congrega atualmente 164 escolas com 50.000 alunos, sendo por isso a maior rede particular de ensino de línguas na América Latina. Foi fundado em 1950, há 28 anos portanto, constituindo esse fato marco inicial na história do moderno ensino de línguas no Brasil, marcadamente acadêmico na época.

Hoje o grupo Yázigi, na dinâmica do processo de ensino-aprendizagem, promove a autoria de textos didáticos e materiais para-didáticos, a editoração dos mesmos, sua distribuição, a aplicação e aprimoramento de técnicas de ensino. Trata-se pois de uma instituição viva, experiente e sobretudo, criativa e inovadora no Brasil.

Observando estas características, o Prof. Marcel De Grève, Secretário Geral da AIMAV, formulou-nos o convite para participar deste colóquio, na qualidade de membro organizador, certo de que poderíamos trazer aos europeus os resultados de uma experiência pedagógica aplicada por mais de 1.500 professores que, diariamente, enfrentam o permanente desafio de ajudarem na aprendizagem de crianças, jovens e adultos e a

aperfeiçoarem nossa metodologia. Sentimo-nos lisonjeados por este convite e honrados pela oportunidade de, pela primeira vez, na Europa, demonstrar o que realizamos em nosso país. Eu, particularmente, acredito que foram a adequação de nossa metodologia às necessidades do homem brasileiro e nossa constante preocupação com a criatividade, que despertaram maior interesse ao Prof. De Grève, quando de sua visita oficial ao Brasil, em 1975, por ocasião do nosso IX Seminário Brasileiro de Lingüística.

Portanto, estamos aqui, como organização brasileira, com uma filosofia pedagógica própria, com um "know-how" criado, desenvolvido e aperfeiçoado por brasileiros para, a partir de amanhã, submeter a todos os participantes deste colóquio o nosso trabalho, o nosso esforço e a nossa crença.

Antes quero, porém, na qualidade de fundador e Presidente do Instituto de Idiomas Yázigi, dizer-lhes qual o esforço de uma organização brasileira de ensino de línguas em nosso país, em que se fundamenta esse trabalho e no que acreditamos como professores responsáveis pelo seu ensino.

O Brasil é um país vasto, com características políticas, econômicas, sociais e lingüísticas muito próprias dentro da América Latina. Culturalmente ainda nos primórdios de seu desenvolvimento, hesitante ainda em seus valores, não poderia deixar de participar da aguda crise que atravessa a Educação nas Américas. Até a 2.ª guerra mundial os padrões educacionais brasileiros eram europeus e buscávamos, principalmente na França, a solução para nossos problemas de educação. Desde então, entusiasmados pela moderna e avançada tecnologia americana, passamos a importar dos Estados Unidos os remédios para nossos males, na crença invariavelmente falsa de que o bom para um país possa ser, em futuro previsível, igualmente bom para o outro país.

O pragmatismo americano aplicado à educação, substituindo o aprendizado pelo fazer, criando habilidades em lugar de conhecimentos, trazido para o Brasil, onde as diferenças sócio-econômicas ainda são enormes, onde não existe ainda uma sociedade de massa estruturada como em um país rico, onde as universidades ainda formam elites bacharelescas, inabilitadas portanto à docência funcional, aquele pragmatismo, dizíamos, só poderia desencadear uma aguda crise em nossa educação, mesmo antes de ocorrer nos próprios Estados Unidos. A situação do ensino secundário é atualmente lamentável, em que pese a preocupação governamental de promover uma reforma que não consegue ser plenamente implantada, e de abrir escolas que ofereçam ensino secundário gratuito e obrigatório para todos, que só uma pequena parte da população usufrui. Mas não nos cabe aqui analisar a situação crítica de nosso ensino secundário nem universitário. Apenas desejo explicar o fenômeno do inusitado interesse pelo aprendizado de línguas em instituições especializadas. A língua estrangeira não é obrigatória no ensino secundário, se bem que recomendada. Sendo facultativa, só é ministrada quando a escola tem condições docentes e materiais de fazê-lo. O que de fato ocorre nos principais centros urbanos, notadamente no sul do país. E a opção é pela língua inglesa,

claro, por razões que não precisam sequer ser aqui enfatizadas. Mesmo nestes centros mais desenvolvidos, o ensino não é feito com eficiência, não deixando ao estudante outra opção que fazer seus estudos em uma escola particular especializada.

A não-obrigatoriedade do ensino de línguas nas escolas secundárias, sua aplicação deficiente e a opção quase que absoluta pela língua inglesa em detrimento de outras, igualmente importantes, explicam claramente dois fenômenos preocupantes em nosso país: o impressionante desenvolvimento de instituições particulares de ensino de língua inglesa e o gradual desaparecimento das línguas francesa e alemã na formação do homem brasileiro.

Ressalto aqui a importância do seguinte fato: no Brasil as instituições subsidiadas pelo British Council e pelo USIS têm, seguramente, em suas salas de aula, mais alunos que suas filiadas em qualquer outro país do mundo. Claro está que as referidas entidades não se limitam, como deveriam, a divulgar e estabelecer intercâmbio cultural entre o Brasil e seus respectivos países. Dedicam-se quase que exclusivamente ao ensino da língua inglesa, com uma estrutura empresarial invejável, em flagrante contraste com suas congêneres francesa e alemã, que procuram suprir a ausência do ensino destas línguas nos setores público e privado. Sensibiliza-nos a atuação do Instituto Goethe, que firma convênios para o ensino de alemã com instituições brasileiras, como a nossa, confiando-nos alunos excedentes e promovendo treinamento de professores. Não é sem razão que o Goethe se tornou a instituição estrangeira exemplar nas suas finalidades culturais. As instituições que vêm ao nosso país divulgar língua e cultura estrangeiras são todas benvindas e necessárias. Somos contra, todavia, aquelas que concorrem desigualmente com as instituições brasileiras, privando-as de um direito educacional quando se apresentam, através de farta e agressiva publicidade, como as únicas "legitimadas" para o ensino da língua inglesa.

Eis a explicação do esforço de criatividade do Yázigi: a sua sobrevivência.

Uma instituição que abrange as dimensões do Yázigi, em um país do 3.º mundo, dentro do quadro exposto, deve ter uma responsabilidade social muito clara. E a nossa é traduzida pela preocupação primordial de criar e desenvolver uma política pedagógica própria, marcada por características de, senão despertar, preservar a identidade cultural do estudante brasileiro, instrumentando seu aprendizado como apenas a aquisição de um código de comunicação, que sabemos indispensável à contemporaneidade do homem moderno. Este elemento diferenciador da pedagogia do Yázigi gera uma metodologia que tem, em sua organicidade, uma natureza dinâmica, flexível e aberta, a fim de atender à criatividade, à sensibilidade, às exigências de reflexão e à comunicação intra- e inter-individual. Cada vez mais abandonamos as tentações dos recursos tecnológicos e nos voltamos ao homem, enquanto homem, pois ele é o centro das informações que damos e a fonte na qual e com a qual aprendemos.

Toda nossa filosofia é pois centrada no homem. Estamos convictos de que somos parte integrante daquilo que criamos. E nossa criação tem

que estar voltada sempre em direção da sobrevivência do homem, enquanto ser pensante.

Por esta razão, consideramos nossa metodologia como a melhor. E sempre será a melhor, enquanto for o homem a melhor metodologia.

A história mostra quão temível tem sido a técnica no condicionamento do comportamento humano. A rapidez do progresso, na frenética luta pela eficiência, não nos tem permitido a justa adequação de nossa moralidade com a mesma presteza das inovações nas conquistas tecnológicas.

A conseqüente defasagem, tão lamentável nesta metade do século, tem confundido e abalado os valores fundamentais do homem, cujo substrato positivo mais importante — seu instinto — é asfixiado por uma cultura estereotipada e esmagadora. É nesta predisposição biológica do homem que se encontra a fonte geradora de toda sua moralidade, de seu comportamento bio-social que, plasmado pelo meio-ambiente e pela educação, deve capacitá-lo a precaver-se contra os excessos do poder tecnológico. Fica, desse modo, preservada a função primordial da pessoa humana: a de existir com segurança e viver com dignidade.

Esta filosofia que o Yázigi assume dentro de nosso país, não se limitando à simples informação, é para nosso ensino a motivação mais desafiadora. Ensinar línguas estrangeiras para despertar os valores culturais do aprendiz e, principalmente, ajudá-los na aquisição de uma consciência mais universal e conseqüentemente mais digna, afigura-se-nos como a solução recomendável para o ensino de línguas estrangeiros nos países do terceiro mundo.

Esta posição não deve ser entendida como nacionalismo estreito e muito menos ufanista. Mas gerada por uma necessidade compulsiva, libertadora, vital, pois decorrente de pressões emergentes. E, por isso mesmo humanizadora, pois respeitosa ao seu país, à liberdade do indivíduo e, conseqüentemente, valorativa ao estudante e ao professor.

E é ao professor que queremos dedicar nossas últimas palavras. Pois é ao professor que, em última análise, cabe assumir a responsabilidade pelo destino do mundo. Daí dele exigir-se uma correta cosmovisão: ensinar é mostrar como o mundo é, e não só instruir na arte de viver.

Ao encerrar estas palavras, procurarei sintetizar nossa crença na eterna e inesgotável fé no homem.

Acreditamos que todos os seres humanos são semelhantes.

Acreditamos que todos os seres são criativos, por instinto.

Não acreditamos, porém, que se possa ensinar criatividade ao ser humano, como não se pode ensinar-lhe amor ou agressividade, dons naturais.

Mas estamos certos de que se pode, através das técnicas artísticas e psico-educacionais, despertar e desenvolver a potencialidade criativa do ser humano.

E que esta predisposição biológica, ainda latente na maioria dos homens. uma vez desenvolvida pode capacitá-los a maior ou menor percepção para o exercício da função do "homus ecologicus" e garantir sua sobrevivência digna.

Esta é uma tarefa desafiadora para o professor, porque complexa. Mas, sem dúvida, a mais dignificante. Porque ao despertar e desenvolver o homem no aprendiz, o professor, mago-artesão, torna-se próximo do artista, ser criador por excelência.

JULIEN HOSTE

INTRODUCTORY SPEECH AT THE OPENING SESSION OF THE MEETING IN GHENT

As Rector of the University of Ghent, it is my pleasure and special honour today to receive, within our walls, this 11th Colloquim jointly organized by AIMAV and the Yázigi Language Institute.

Such international meetings are of great value to science. Nonetheless, they are no less valuable for mutual understanding and solidarity among human beings.

This is why I would very much like to welcome Mr. Sylvain De Coster, President of AIMAV, and Mr. Fernando H. Silva, President of the Yázigi Language Institute. At the same time, I congratulate you, Mr. Marcel De Grève, our Dean, for having had the initiative of holding one of the Colloquim meetings in the Faculty of Philosophy and Letters of our Alma Mater.

It may seem somewhat paradoxical to organize a Colloquium having creativity as its main theme inasmuch as this trait should be at the base of all human activity, and most particularly when teaching is involved. For teaching is very obviously more than a simple matter of transferring a greater or lesser amount of information data or even knowledge. The memory of one computer is able to store all the information produced by another. The end result of such a combination is no more than what could be obtained by two machines, each possessing exactly the same volume of information data and able to do exactly the same kind and amount of work. No more. Such a situation is quite different, and indeed should be quite different, from the teacher-learner relationship. The nature of teaching is different. Above and before all else it is essential for teachers to prepare their students for the future. Hence, every new piece of information produces, from moment to moment, a revolution in a very real sense. Or rather, it entails the redefinition of the information already possessed by the learner. This is particularly true in the case of language teaching.

However, inasmuch as all foreign language learning implies infinitely more than the mere learning of this language, and inasmuch as every new code of communication acquired by the learner inherently implies a new

opening and approach towards the world, the teacher's responsibility — *your* responsibility, as teachers — is immense. For learning a language other than one's own is also entering into contact with another culture, another way of living. This is as it should be and it is a very good thing. Nonetheless, it holds a certain danger. As a matter of fact, teachers run the risk of introducing, along with the new information, a confusion between, on one hand, what is inherent in the students' own personality and their cultural environment, and on the other, what had been foreign to them until this moment, to such a point that there is more than an imaginary danger of acculturation.

This is why, ladies and gentlemen, the themes of your Colloquium seem to be more than just important. They are vital. It seems to me that the remedies for the evils I have just mentioned may be found in respecting and promoting creativity in the language teaching-learning process.

It is actually through creativity, and solely by this means, that the learner may reinterpret, by himself and according to his or her own cultural factors, new codes of communication. In so doing, and exactly to the extent to which his or her creativity has been awakened or developed regarding his or her culture and regarding the foreign culture also, the learner may restructure himself without risking the loss of what is essential to him. The learning process becomes, then, a process of functional integration.

Within this context I believe it is important and significant that it should be a country like Brazil, I understand through the Yázigi Language Institute, that conceived the idea of developing and putting into practice a teaching system founded on these facts. It is even more important because, unfortunately, all too often communication travels in the opposite direction. In the spirit of human brotherhood and solidarity I evoked at the beginning, we are indeed happy that this time the lines of communication are inverted and that it is a country of the Third World that points the way.

Furthermore, I believe it is equally fortunate and important that the worldwide scientific community that you, ladies and gentlemen, represent, is aware of this question. This is the role of research and teaching. It is our role as a university. It is indeed our responsibility not to close our eyes to it or consider as evident that which perhaps is not. I said before that a colloquium on creativity might seem paradoxical. As a matter of fact, it is only apparently so. And we do well to look within ourselves from time to time. As we speak of creativity in teaching, we are actually speaking of our own creativity itself. In other words, we are submitting ourselves to a critical examination.

If we want tomorrow's world to be a world in which it is worthwhile to live, it is our responsibility to prepare it. And how could we prepare it better than by teaching our children to be themselves, and to discover the beauty and wisdom hidden in themselves?

Ladies and gentlemen, in finishing, I would like to express my sincere wish that your work during your Colloquium be fruitful and, above all, creative.

FRANS VAN PASSEL

LA CRÉATIVITÉ: ESSAI DE DÉFINITION

1. *INTRODUCTION*

«Have you ever tried to define? It can be a frustrating experience.» Ainsi parlait Paul Parent. Il est vrai qu'en 1964, le psychologue américain C. L. W. Taylor réunit plus de 100 énoncés recueillis dans la littérature spécialisée des deux décades précédentes. Alors pourquoi tenter, une fois de plus, de délimiter le concept de «créativité». Simplement, parce que le contenu d'une définition fonde celui de la théorie et de la pratique. Aussi, est-elle l'objet de toutes les discussions du présent colloque.

2. *ÉTYMOLOGIE*

Devant la complexité du concept et compte tenu de la frustration des scientifiques qui digèrent mal la diversité, il ne reste que l'approche étymologique qui puisse permettre de déblayer le terrain pour une meilleure compréhension de l'essence même, c'est-à-dire des aspects spécifiques de la créativité.

Le verbe «créer», c'est-à-dire produire par sa propre volonté une nouveauté du néant (selon Robert), a toujours eu un rapport direct avec le concept même de Divinité. La création, — c'est-à-dire le monde que nous connaissons, — étant le produit issu du néant par la volonté divine. Le monde occidental a toujours accepté, et cela jusqu'au seuil du romantisme, que cette création soit une fois pour toutes finie et immuable.

La pièce maîtresse de cette création est l'homme, modelé à l'image même de Dieu, et sa mission essentielle semble l'imitation fidèle du créateur: la découverte des lois de la nature par l'homme de science n'est que le couronnement de l'effort imitatif du cerveau. Tout individu ayant découvert un système ou un phénomène non conforme aux idées de son époque (Galilée, Colomb,...) fut consideré comme hérétique et risquait même la peine de mort: la créativité étant entièrement réservée à Dieu.

3. *RÉSULTAT: UN SYSTÈME ÉDUCATIF DIRECTIF*

La Bible nous montre une image de Dieu, qui interdit à l'homme de manger du fruit de l'arbre de la Connaissance. Ainsi, le rôle de l'éducation

fut dès le début limité à une adaptation rapide de l'élève au système en vigueur. La famille, l'école, l'église... toutes les institutions de la société firent converger leurs efforts pour gagner rapidement et profondément la soumission des jeunes aux grandes lois de la civilisation. Ce système directif régla le comportement collectif et individuel; il détermina les connaissances à assimiler sous l'égide de la Vérité Éternelle. Les tuteurs comprirent bien vite que la clarté des connaissances de base constituerait pour la grande majorité des hommes — c'est-à-dire l'homme moyen — une solution aux problèmes que la vie peut présenter.

Confronté avec des problèmes hors du commun, l'homme moyen abdique au profit des esprits éclairés. Seuls ces esprits éclairés et inventifs sont considérés comme des génies: «Genius is that which leads an individual to rise above his fellows by his own creative effort», Galton, 1869. Au besoin, l'homme de science abdique lui aussi et recule devant le miracle ou le mystère, qui fait partie des prérogatives divines. En résumé, la créativité fut toujours l'apanage de quelques élus.

4. *LE ROMANTISME: LA RUPTURE*

Il a fallu attendre le philosophe allemand Hegel dans le contexte plus large du romantisme pour désacraliser le concept de «créativité». Sa dialectique rompt avec l'image d'une création finie et immuable en introduisant l'axiome du *devenir perpétuel* pour une meilleure compréhension du réel. Tout change, tout évolue, le monde est en continuel devenir. La création continue sa mutation à cause de l'interaction entre les différents éléments du référent, qui sont en opposition «dialectique». Le grain que nous examinons nous semble dans un état d'équilibre temporaire, mais il renferme aussi bien les forces de procréation que de putréfaction. Il n'attend qu'une cause externe, à savoir la chaleur ou l'humidité pour rompre cet équilibre apparent. L'évolution dans la nature est soumise à un processus immuable: l'équilibre paraît d'abord se maintenir pour fomenter bientôt un «changement quantitatif invisible»: l'énergie s'accumule et sans que l'on en prenne conscience nourrit un des éléments opposés.

A un moment bien déterminé dans la plupart des phénomènes physiques, l'accumulation atteint un seuil et s'il est franchi, la situation initiale s'estompe et fait place à une situation nouvelle; un changement qualitatif a eu lieu: le grain est devenu une plante. A tout moment donc et partout autour de nous, la nature crée des êtres nouveaux, en détruisant une situation initiale, — la création est en perpétuelle mutation.

I. *LA CRÉATIVITÉ COMME PROCESSUS*

5. *LE RÉFÉRENT ET LES ÉLÉMENTS OPPOSÉS*

De cet exemple il ressort immédiatement que chaque évolution se produit en circuit fermé; c'est une opposition interne au système qui engendre la tension des contraires: une première force essaie de maintenir

la situation, une seconde, celle du devenir, veut créer un élément neuf. Sans ces oppositions et sans cette tension, le monde demeurerait immuable; la tension toutefois est un fait, l'évolution est moteur de l'existence et facteur de création permanente.

6. *LE RÉFÉRENT DE L'APPRENTISSAGE*

Dans la résolution de chaque problème, le processus de l'apprentissage est un exemple frappant de la grande loi dialectique. Dans chaque situation naît une tension entre d'une part une volonté de maintenir ce qui est, et d'autre part la curiosité intellectuelle, la volonté de savoir ce que l'on ne saît pas encore.

Chaque aspect du processus d'apprentissage forme une unité en soi avec des éléments opposés: la tension p.ex. entre le refus devant l'effort et l'acceptation de l'action et de l'effort. L'équilibre temporaire sera rompu et aboutira soit au refus de la nouveauté soit à l'acceptation de celle-ci et à la promesse d'un nouvel enrichissement intellectuel.

Le processus parcourt les différents étages du devenir que nous avons cités: dès que le processus, c'est-à-dire la lutte entre les éléments contradictoires, est engagé, l'énergie s'accumule dans le cerveau et cela sans résultat visible; le processus reste latent, c'est la phase quantitative. Mais si l'action continue, elle aboutira souvent — pas toujours — au seuil: le fait non retenu est retenu, la matière inconnue peut être considérée comme connue, l'ignorance fait place à la connaissance. La situation initiale a été remplacée par une autre, qui en est la contradiction, la négation dans la terminologie hégelienne.

Les psychologues ont inventé des concepts différents: la réussite, le feed-back positif, le Aha-Erlebnis, mais chaque fois, il s'agit bien d'une période d'incubation, suivie du franchissement d'un seuil, avec transition d'une situation initiale à une situation nouvelle.

7. *DÉFINITION DE LA CRÉATIVITÉ COMME PROCESSUS*

Partant de l'unité des éléments opposés dans un référent bien déterminé, une définition de la créativité comme processus pourrait être l'aspect auto-dynamique d'une situation déclenchant le mécanisme de l'action préalable au franchissement du seuil qui sépare l'inconnu du connu, la connaissance acquise de la connaissance nouvelle. Il est donc évident que la créativité et l'imitation sont deux facettes de la réalité reliées dialectiquement (F. Debyser).

La créativité inclut donc un concept «dynamique», mais le transcende par ce déclenchement et par le succès. Si la dynamique met l'accent sur la volonté d'agir et de renouveler, la créativité comme processus met l'accent sur la tension entre les éléments opposés d'une situation et sur la réussite. Le concept de «dynamique» est infiniment plus modeste, c'est l'empressement à s'adapter aux circonstances nouvelles.

8. *DEWEY ET LE PROBLEM-SOLVING*

En 1910, le pédagogue américain Dewey avait proposé un système scolaire, moins directif, mettant l'accent sur le développement de l'esprit inventif et le travail en groupe. Son point de départ était une nouvelle formulation des objectifs de l'education, donnant une priorité nouvelle absolue à l'intégration des jeunes dans une société ouverte en pleine expansion.

C'était le besoin d'analyse de la réalité dans tous ses aspects qui poussait Dewey à faire émerger le travail en groupe et les méthodes facilitant la solution des problèmes. A l'école l'élève allait se comporter comme dans la vie réelle, utilisant toutes les ressources pour arriver à une solution. Les avantages du système sont visibles, les inconvénients aussi: l'apprentissage est beaucoup plus lent et infiniment moins étoffé; la connaissance encyclopédique cède le pas à la formation pour l'action.

Assez rapidement, il est apparu que beaucoup d'élèves ne profitent pas assez de ce système ouvert, ils se contentent d'imiter les chefs de groupe; ils se contentent d'une directivité du groupe qui remplace le système directif de maître.

Ainsi on a pu constater une nouvelle tendance vers le «modeling», c'est-à-dire la fabrication d'un homme type sinon d'un homme robot, en tout cas un nivellement vers le bas.

Déjà en 1939 Chaplin a cru nécessaire d'avertir les contemporains en leur montrant les frustrations dues au modeling dans le travail à l'usine (*Les temps modernes*). Plus la technique évolue, plus la société de consommation s'empare de l'homme, plus s'annonce le monde de l'homme-robot. Ce qui signifie aussi que des novateurs comme Dewey et Montessori n'ont pas été suffisamment compris et que lentement, mais transitoirement sans doute, le dirigisme reprend le terrain perdu.

9. *LA RELANCE*

Le lancement du premier spoutnik par les Russes a suscité une inquiétude bénéfique aux États-Unis. A. Toynbee se demandait si l'Amérique ne négligeait pas une minorité créative? Osborne aussi mettait en doute l'utilisation appropriée par les Américains des compétences intellectuelles. Entre Toynbee et Osborne et les recherches de Guilford se situe le passage de la créativité pour une minorité à un développement systématique de l'esprit créatif chez tous les élèves.

Le point de vue actuel croit donc à la possibilité, à la nécessité et à l'universalité de l'esprit de créativité; le développement de ce dernier serait d'ailleurs imputable tant à la déshumanisation qu'au nivellement par le bas de nos socitétés techniques et robotisées.

10. *LES ÉCHECS DU BEHAVIORISME*

Après l'euphorie des nouvelles découvertes behavioristes de Skinner et de tant d'autres, l'Amérique a investi des sommes considérables dans son enseignement. Le matériel technique (laboratoires de langue, etc...) avait pour but l'apprentissage conditionné, presque mécanique d'une langue étrangère (N. Brooks e.a.).

Malgré l'effort financier déployé et les nombreuses publications dans le domaine de la recherche, les résultats de l'enseignement ne semblent pas confirmer les hypothèses de base. Il en résulte le retour à une conviction individuelle de l'apprentissage, selon laquelle l'effort et la persévérance sont facteurs de réussite. Son mécanisme que l'on pourrait qualifier de mécanisme de la boîte noire reste encore fort mal connu.

Comme nous savons tous que l'étude directe du mécanisme cérébral pendant l'apprentissage n'est pas possible, la recherche se concentre maintenant sur l'analyse des étapes visibles du processus. Les résultats de J. Bruner (problem-solving method) et du Russe Gal'perin (analyse du processus d'apprentissage) confirment l'hypothèse hégelienne: l'apprentissage est d'abord une accumulation d'énergie dans le cerveau pendant une période d'incubation jusqu'au moment où le seuil qualitatif est franchi. Le moteur du processus est donc double: a) La tension interne entre les éléments opposés dans la situation dans l'être et b) une force extérieure qui par la stimulation d'un de ces éléments déclenche le mécanisme.

Le problème consiste à définir quantitativement ce seuil comme le physicien l'a fait pour les 100 C°: l'eau se met à bouillir et se transforme en vapeur, etc. Pour les phénomènes de l'esprit la fixation exacte de ce seuil reste un problème insoluble.

11. *LA PEUR DE LA CRÉATIVITÉ*

Toute réforme dans l'enseignement se heurte aux enseignants: on exige de ceux qui ont été formés dans une école tratidionnelle d'appliquer des principes qu'ils ne comprennent pas toujours eux-mêmes. Leur attitude est méfiante à l'égard de toute nouveauté, partiellement par peur de l'inconnu, partiellement par crainte d'un manque de compétence personnelle. La société aussi exprime souvent sa méfiance vis-à-vis de toute nouveauté, soit par le canal des parents, soit par celui des autorités. Tous se veulent modernes, mais leur foi n'est que superficielle: leur succès est tout de même une preuve éloquente de l'efficacité du système en vigueur. Les enseignants qui croient comprendre la portée des innovations, mais qui en fait ne voient pas le problème profond et fondamental de l'attitude adulte, sont parmi les plus dangereux, car il est extrêmement difficile pour eux — formés par un système directif — de limiter leur rôle à une mission de guidance ou de conseiller plutôt que de tuteur savant.

De plus, l'enseignement subit directement l'influence du monde extérieur qui, par définition, se méfie plus encore de toute nouveauté. L'homme en général a peur de l'inconnu et, puisqu'il n'est pas spécialisé en la matière, il se trouve devant le mur de l'incompréhension la plus

totale. Sous l'influence des événements de 1968, en Europe, beaucoup de dirigeants et de cadres ont voulu favoriser la participation, assumer un meilleur épanouissement de la personnalité dans les occupations journalières. Ils ont voulu conférer une place plus importante à la créativité de l'homme moyen au bureau ou à l'usine. Presque toujours ils ont dû essuyer un refus net de la part des intéressés, parce que la majorité ne veut pas d'une responsabilité qu'elle ne comprend pas et à laquelle elle n'a pas été préparée.

12. *LA CRÉATIVITÉ COMME CONTREPOIDS. DÉVELOPPER LA CRÉATIVITÉ.*

Développer en chaque être cet esprit d'évolution permanente et éveiller en lui l'intérêt pour son propre destin devient pourtant une mission urgente dans un monde qui tend vers une mécanisation aussi bien des loisirs que du travail. L'impact de cette indépendance de la personnalité semble pourtant le seul remède à une déshumanisation progressive de la société.

A preuve de cette nécessité de la formation et de la sensibilisation des masses, les anecdotes suivantes:

Dans une grande entreprise de Bruxelles, le patronat, sous l'influence des événements et dans le souci d'éviter des troubles, a voulu remplacer un travail abrutissant par une occupation réfléchie et ce pour un groupe important de son personnel. Après quelques jours de ce travail plus humain, ce même personnel a demandé le retour au travail à la chaîne.

Le deuxième exemple attire l'attention sur la conception des armées modernes et sur les possibilités de la participation créative du combattant. Ces armées font une distinction entre les opérations de masses, dans lesquelles la discipline et une connaissance aveugle des armes sont requises, et où la créativité ne joue aucun rôle, et le combat en petits groupes, où l'action raisonnée et l'initiative individuelle jouent le rôle principal et décisif. Pour éviter des pertes démesurées en vies humaines, l'armée prévoit le *modeling* accompagné d'une discipline de fer; mais pour une petite entreprise audacieuse et importante, elle fait appel aux groupes spéciaux, composés de volontaires, sélectionnés selon leur esprit d'initiative et leur audace devant l'imprévisible. Ils peuvent agir selon les circonstances et doivent être capables de prendre leurs décisions en toute indépendance. Veuillez noter au passage, que l'admission dans un groupe spécial n'implique pas nécessairement un quotient intellectuel déterminé, ni les résultats obtenus au cours d'une formation intellectuelle. Il est souvent sinon toujours fait appel à la *personnalité* plutôt qu'à un niveau déterminé de formation intellectuelle. Est-ce une règle générale?

N'avons-nous pas tous assisté à ce spectacle étrange: la réussite dans la vie et dans les entreprises par exemple de nos élèves peu doués, et l'échec étonnant des meilleurs? Avant de passer à l'étude de la personnalité créative, permettez-moi de conclure sur l'apprentissage comme acte créatif: chaque acte contient une part de créativité, parce que chaque fois que

l'élève a atteint un objectif (a rempli une mission), il a été créatif. Un système directif échoue à favoriser ces virtualités; une approche plus ouverte fait éclore cette créativité, sans nul doute remède préventif dans une société de jour en jour plus agressive à l'égard de la personne.

II. *LA CRÉATIVITÉ COMME ASPECT DE LA PERSONNALITÉ*

1. *LA PERSONNALITÉ CRÉATIVE*

La définition du processus de la créativité ne peut pas faire oublier que celle-ci est une question de personnalité plus qu'un don naturel. On pourrait — et cela en fonction de ce qui précède — définir la créativité comme l'aspect caractériel d'une disposition de l'esprit favorable à l'innovation.

2. *L'ENFANT*

Beaucoup de psychologues tendent à croire que la créativité est innée et que chaque enfant en fait preuve dans son apprentissage. Il est vrai que l'enfant ne connaît pas encore le modèle de la société et ne recule donc jamais devant l'inconnu. Il explore librement son entourage et prend toutes sortes d'initiatives, que les parents ne prévoient pas. Cette exploration de son milieu n'est pas sans danger et l'entourage de l'enfant, dans le souci de préserver ce dernier de tout danger, agit de façon très répressive. Dès que l'enfant touche au fruit défendu, on lui frappe sur les doigts et il apprend à connaître les contraintes de ses initiatives. La tension dialectique entre le désir de tout explorer et les contraintes, voire la répression sévère est parfois libérée par les jeux éducatifs. Il est donc prévisible qu'un certain nombre de participants mettent l'accent sur le rôle important du jeu dans le développement de la créativité.

3. *LE CONFORMISME DE L'ENSEIGNEMENT COMME IDÉAL*

L'idéal poursuivi par beaucoup de systèmes éducatifs a été le «modeling» rapide de l'élève que l'on considère comme un être moyen asservi aux impératifs sociaux. Le conformisme est considéré comme une vertu très appréciée et est systématiquement encouragé.

Chaque année des prix traditionnels de bonne conduite sont octroyés. Ces prix couronnent l'élève qui aura le mieux répondu à cet idéal. Il n'est pas coutume de louer un esprit révolutionnaire ni de mettre à l'honneur un esprit créatif, s'étant illustré dans sa spécialité. Dès que l'enfant entre à l'école, et ce prétendument dans l'intérêt d'une discipline bénéfique à tous, il est soumis à un climat répressif, qui veut transformer aussi rapidement que possible l'être indiscipliné en un être se conformant aux bonnes règles.

Cette volonté de vouloir faire tout en classe et de conformer au rythme collectif prescrit pour l'élève moyen, de vouloir faire apprendre tout par tous étouffe systématiquement ce désir créatif de la personnalité. Déjà avant la fin de l'école primaire, les enseignants constatent que les élèves ne sont plus motivés et n'ont plus cette soif tant appréciée de la connaissan-

ce classique. Dans l'enseignement secondaire, l'adolescent a déjà compris le rôle qu'il doit jouer et se comporte le plus souvent comme prévu. Il apprend surtout à répartir judicieusement ses efforts, non dans le but de connaître, mais dans le soucis de contenter tout le monde et de s'en tirer honorablement.

Cette motivation évoquée lors des conférences pédagogiques semble constituer un concept dénué de toute conséquence pratique et en tout cas loin d'être opératoire dans une salle de classe traditionnelle. N'est-il pas vrai, que l'élève — si rare soit-il — qui fait preuve d'initiative en classe, est un élément de désordre, un frein pour l'enseignement classique, une victime qui se fait chahuter par les autres? Nous savons très bien que le milieu, qui est un reflet de la société, aspire à la stabilité et à la tranquilité. Le travail régulier, la conduite prévisible de l'élève, la matière bien répartie sur toute l'année, le déroulement sans heurts donnent à l'enseignement un sentiment bienfaisant de sécurité.

4. *LA GRANDE PEUR DE L'EXCEPTION*

La nouveauté et la rénovation effraient les enseignants, l'initiative non prévue crée le doute. Les cheveux longs, la barbe caractérisent déjà l'individu et semblent menacer l'existence régulière. Dans la vie professionnelle, la routine évite les problèmes. Il serait tout de même impensable de remettre en question tout ce qu'on fait, de vouloir rénover l'entourage, d'être créatif à tout moment. Toutes ces perturbations ne risquent-elles pas de freiner la production!...

Au chantier aussi existe cette tension entre le besoin de maintenir la la situation et celui de la modifier, mais l'équilibre tend à l'ignorer et à étouffer la personnalité créative.

5. *LES CONDITIONS DE REUSSITE*

La réalisation d'un programme audacieux, ayant comme objectif le développement de la personnalité créative impose donc une série de conditions:

— une liberté d'expression et de mouvement, limitée seulement par le sens des responsabilités;

— une absence de crainte du désaccord, l'acceptation provisoire de la contradiction;

— la volonté de rompre les habitudes et une grande force de résolution;

— le sens du jeu aussi bien que le goût du travail assidu.

Cette liste ne se veut pas exhaustive, mais elle met déjà en évidence toutes les difficultés qu'entraîne la conciliation de ces exigences avec les paramètres toujours imposés par la société.

Qui ne se souvient de l'*Homo ludens* de Huizinga: se peut-il que la société post-industrielle crée les conditions nécessaires à la réussite? Dans le carcan des obligations actuelles, la création d'une ambiance favorable se révèle très difficile. Mais, comme toute rénovation dépend des enseignants, chaque effort tendant à les mettre au courant, à les convertir, sinon à les préparer à aider à développer cette personnalité créative, constituera un pas en avant et préparera l'ouverture mentale indispensable.

6. *UNE RÈGLE D'OR*

Le plaidoyer pour le développement créatif ne peut jamais faire oublier que l'apprentissage exige toujours un effort sérieux et que la mémorisation de certaines règles restera toujours nécessaire, et cela sans porter atteinte à la créativité. L'homme créatif aussi doit faire appel à sa mémoire et doit se souvenir des éléments essentiels à la solution d'un problème. Il s'agit donc de trouver la juste mesure entre la liberté créative et un travail mental mécanique.

IZIDORO BLIKSTEIN

UNE AVENTURE PÉDAGOGIQUE: L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE MATERNELLE PAR LA TÉLÉVISION

1. *LA TÉLÉVISION ÉCHAPPE À L'EMPRISE DU PÉDAGOGUE*

1.1. Le but de cette communication est d'exposer une véritable «aventure pédagogique»: l'utilisation de la télévision comme un *medium* efficace dans l'enseignement de la langue maternelle. Je tâcherai de présenter les aspects pratiques et théoriques les plus pertinents de mon expérience comme auteur et organisateur du cours de portugais (langue maternelle au Brésil), donné par la télévision brésilienne à partir de 1969.

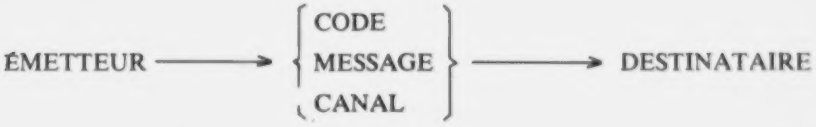
1.2. Étant donné qu'il y a au Brésil, encore à l'heure actuelle, beaucoup d'illetrés ainsi qu'un grand nombre de gens ayant à peine une instruction primaire, le Ministère de l'Éducation Nationale brésilien a conçu et stimulé une politique d'éducation par les *mass-media* (TV, radio, fascicules hebdomadaires, etc.) dans le but de combler les lacunes, les déficits, l'insuffisance même de l'instruction publique. En 1969, la TV Cultura, chaîne de télévision dite «educativa» (TV éducative ou scolaire), créée par l'administration du Département de São Paulo, recrutait des professeurs et des spécialistes dans plusieurs domaines de l'enseignement et de la recherche pour former les groupes de travail qui devaient élaborer le programme et les leçons du «Tele-curso intensivo de nível médio» (télé-cours intensif de niveau moyen); c'est ainsi que j'ai été chargé du cours de portugais pour la TV, dans le cadre d'un programme d'éducation des masses promu par la TV Cultura de São Paulo.

1.3. Le *télé-cours intensif de niveau moyen* est, pour ainsi dire, un «mini-cours» secondaire — dont la durée est d'une année — s'adressant aux personnes âgées de plus de 18 ans qui, n'ayant pas poursuivi leurs études secondaires, surtout pour des raisons socioculturelles et économiques, sont dépourvues d'un certificat ou diplôme d'études secondaires. Les élèves dans ces conditions, handicapés au point de vue social et professionnel, ont le droit de suivre le cours intensif de niveau moyen (le «mini-cours» secondaire) et de se présenter à des examens organisés à la fin de chaque année par l'État; ces examens portent sur les matières fondamentales de l'enseignement secondaire: mathématiques, sciences naturelles, biologie, histoire, géographie et portugais.

1.4. Situé dans ce contexte de l'enseignement brésilien et adressé à de tels destinataires, le cours de portugais par la TV posait d'emblée des problèmes fondamentaux qui relèvent de la linguistique théorique et appliquée, de la sociolinguistique, de la théorie de la communication et, surtout, de la sémiologie de l'image et de la pédagogie des *mass-media*. L'abordage des problèmes linguistiques, sémiologiques et pédagogiques, les solutions envisagées et les résultats obtenus illustreront bien comment, d'après M. Tardy, «la télévision échappe à l'emprise du pedagogue»(1), au moins du pedagogue *traditionnel*, ajouterais-je.

2. *UN CHANGEMENT D'UNIVERS*

2.1. Le passage d'un enseignement verbal et linéaire, qui se déroule entre les quatre murs d'une salle de cours, à l'enseignement iconique par la TV représente un changement radical d'univers. Pour voir comment cette émigration vers les mass-media audio-visuels vient ébranler les fondements mêmes de l'éducation traditionelle, il suffit de situer et de comparer ces deux univers au point de vue du schéma de la communication:



2.2. À l'école, le professeur est l'*émetteur* d'un message — la leçon — adressé aux élèves, des *destinataires obligatoires* qui, selon la règle du jeu «pédagogique», doivent, malgré eux, recevoir et comprendre ce message. En réalité, on peut dire qu'il n'est même pas question de bien comprendre et d'aimer la classe: comme dans *La leçon* d'Ionesco, il faut être le récepteur d'un discours-fleuve, sans interruption, même si on a... «mal-aux-dents»!

Le *canal* de communication est le professeur lui-même, avec quelques accessoires: le livre, le tableau noir et parfois (heureusement pour les élèves!) l'audio-visuel.

Il y a, naturellement, tout un appareil pour assurer le fonctionnement d'une classe, ce «havre de sécurité» des professeurs, selon l'expression de M. Tardy: le mobilier, la décoration, les objets, la distribution de l'espace (pupitres pour les élèves, d'un côté, table et tableau noir pour le professeur, de l'autre côté), le bâtiment de l'école, l'administration, la hiérarchie, les normes, les rites, les programmes, la loi, les examens, les notes, les certificats, les diplômes...

Il va sans dire que, dans cet univers de contraintes, le *code*, pièce essentielle pour la compréhension du message, est lui aussi imposé aux élèves: le discours du professeur se construit dans un registre formel, cultivé, propre d'une culture d'élite et souvent très distant du répertoire de l'élève.

(1) TARDY, M., *Le professeur et les images*, Paris, P.U.F., 1973.

2.3. Les choses se passent autrement quand il s'agit de l'enseignement par la TV: si la leçon est ennuyeuse, si l'élève, ou plutôt le téléspectateur, a ... «mal-aux-dents», il peut toujours appuyer sur le bouton, changer de chaîne, s'éloigner ou simplement fermer le poste.

Nous ne sommes plus à l'école, nous sortons du contexte stereotypé du «havre de sécurité» des professeurs, nous nous insérons dans l'univers des mass-media: le télé-cours doit être traité comme un événement propre des communications de masse. L'*émetteur* n'est plus simplement le professeur, mais toute l'équipe de réalisation: scénariste, metteur-en-scène, décorateur, techniciens du son, du bruitage, de l'éclairage, maquilleur, cameramen, présentateur, etc. Le *message* n'est plus une leçon verbale et linéaire mais l'émission iconique de la TV. Le *destinataire*, plutôt qu'un élève, est un téléspectateur. Le *code* dépend du répertoire du destinataire. Le *canal* ou *médium* est tout l'ensemble technologique de la TV, dès la station d'émission jusqu'au poste récepteur chez le destinataire.

3. *LA PÉDAGOGIE DE LA TV: UNE STRATÉGIE DE MARKETING*

3.1. Une émission par la TV, sur n'importe quel sujet (musique, actualités, feuilleton, information culturelle, etc.) doit être envisagée, avant tout, comme un «produit à vendre». En effet, la production d'une émission par la TV — et par tous les autres mass-media, d'ailleurs — relève de tout un appareil technologique très coûteux; pour une télé-leçon de 30 minutes, par exemple, il faut faire marcher, pendant au moins une journée, la gigantesque «charpenterie» electronique de la TV: studio, caméra, décor, éclairage, bruitage, vidéotape; puis, il y a le nombreux personnel engagé dans cette charpenterie: les réalisateurs, les techniciens, les acteurs, les présentateurs, le créateur du scénario, les assesseurs, les assistants de réalisation etc. Mais tout ce travail dépend naturellement d'un «planning» établi d'avance et qui doit être suivi rigoureusement: rédaction du texte des leçons, transformation de ce texte en un «script» ou scénario, préparation des matériaux audio-visuels, nombreux entretiens avec les professeurs qui ont écrit les leçons, etc. La TV est donc une entreprise coûteuse et elle ne peut pas se permettre de produire quelque chose qui tombe dans le vide. Ce coût doit être compensé: il faut que le message de la TV — qu'il s'agisse d'une chaîne privée ou d'une chaîne d'État — soit reçu par un public nombreux. Il faut de l'*audience*, en somme. Et pour qu'il y ait de l'audience, le message de la TV doit être «recevable» ou «consommable», comme un véritable *produit à vendre*. Le public devient donc un destinataire / consommateur d'un produit qui est la télé-leçon. C'est ainsi que l'enseignement de la langue maternelle sort du domaine pudique de l'école pour tomber dans le gouffre du marketing: on n'a plus affaire à un cours de langue maternelle mais à un télé-cours qui s'inscrit dans un schéma de communication de masse. Nous abandonnons les méthodes chastes et «incorruptibles» de la pédagogie traditionnelle en faveur d'une nouvelle stratégie pour atteindre l'élève/destinataire/consommateur: la stratégie du marketing. Il est inutile, il nous semble, d'anathématiser le marketing: il faut que le pédagogue se mêle un peu aux «affaires louches» des *prisunics* des mass-media. Après tout, comme stratégie de persuasion, le marketing est beaucoup plus ancien

qu'on ne le pense: Démosthène et Cicéron étaient des maîtres de la persuasion, l'Église s'est toujours servi d'un appareil sémiologique (architecture, musique, vitraux etc.) pour préparer l'esprit des fidèles à recevoir son «produit», c'est-à-dire, le message de la foi. Il est peut-être temps de rappeler que la fonction primordiale du marketing n'est pas proprement «vendre» un produit mais plutôt *persuader*, préparer l'esprit du destinataire pour recevoir ou consommer. Or, cette stratégie est nécessaire dans l'enseignement des masses dans les pays en voie de développement: dans leur grande majorité, les élèves sont des gens très humbles, presque analphabètes, qui ont de très grandes inhibitions, de la peur même de recommencer leurs études. Le télé-cours doit être, avant tout, une expérience agréable, pleine de motivation.

3.2. Dans le marketing des mass-media, la première démarche est de préciser avec netteté le profil du répertoire du destinataire qu'on veut atteindre; il s'agit d'une règle élémentaire: pour savoir si le message a été reçu et si la communication a été efficace, il faut se demander avant tout *à qui* on adresse le message, *qui* est le destinataire. Bref, il faut esquisser le profil du *public-cible*. Dans ce sens, il y a eu des recherches préliminaires où on a tenu compte de:

a) âge, sexe, région d'origine;
b) situation économique;
c) niveau socioculturel;
d) niveau d'instruction;
e) connaissance de la langue portugaise;
f) «registre» ou niveau linguistique plus usuel;
g) objectifs et interêt professionnels;
h) besoins de communication et d'expression.

Nous avons constaté que ce public-cible était constitué de gens d'un niveau économique et socioculturel très humble (des ouvriers, des employés de commerce, des domestiques etc.) avec des aspirations sociales et professionnelles modestes.

3.3. Comme le message des mass-media se construit toujours en fonction du répertoire du public-cible, il a fallu concevoir un programme d'enseignement dont la structure, le contenu et les objectifs étaient bien différents de ceux de l'enseignement officiel; en effet, le programme officiel de portuguais, considéré dans l'optique des mass-media, cause une certaine perplexité; on s'aperçoit que la langue maternelle enseignée à l'école n'a pas beaucoup à voir avec le public-cible du télé-cours; le portugais «officiel», rigoureusement contrôlé par les règles et le métalangage de la grammaire classique, constitue le «registre» d'une élite économique et culturelle. Cela nous a conduit a poser une question qui touche aux objectifs même de l'éducation linguistique: quel portugais doit-on enseigner? À propos de l'enseignement de l'anglais comme langue maternelle, R. Handscombe a posé la même question: "WHAT English?"(2).

(2) *The English Quaterly*, Vol. XI, n.º 2, 1978, p. 155. Canadian Council of Teachers of English.

Ce problème d'ordre sociolinguistique nous a amené à élaborer un programme spécial d'enseignement du portugais où nous avons envisagé les aspects suivants:

a) «déclencher» chez les élèves une conscience critique du mécanisme de la communication linguistique, en les faisant se rendre compte des multiples «registres» ou niveaux linguistiques et des autres éléments de communication et d'expression (intonation, geste, mouvement, etc.);
b) situer la notion d'*erreur* en langue, l'erreur étant plutôt un *bruit* de communication qu'une faute par rapport aux normes grammaticales;
c) éliminer les inhibitions de communication et d'expression, tellement fréquentes chez des gens d'une condition socioculturelle et économique très humble;
d) éviter tout métalangage nuisible au décodage de la leçon audio-visuelle;
e) situer les faits de langue dans les contextes mêmes du répertoire du public-cible.

4.1. *Le canal: iconicité versus linéarité*: le passage de l'enseignement verbal et linéaire vers les mass-media visuels a des implications profondes dans la structure de la leçon. Nous savons, d'après R. Barthes, que, tandis que le signe linguistique est médiat, linéaire et arbitraire, le signe visuel est immédiat, global, analogique, motivé, plein d'iconicité. De ce fait, le cours par la TV est marqué par la primauté du signe visuel.

4.2. *La TV: un médium «cool»*: d'après M. Mcluhan, la TV est un medium «cool», c'est-à-dire, «frais», «froid». Cela signifie que l'image de la télévision est faible et que son degré de définition est bas par rapport à d'autres media comme la photo, le cinéma, le livre, qui sont des moyens de communication «hot», «chaud», avec un haut degré de définition. Les communications «hot» n'impliquent pas une grande «participation» du destinataire, tandis que dans le cas des media «cool», comme la TV, étant donné que la définition de l'image est faible, le destinataire «participe» et se retouve plus impliqué dans le décodage. Cela revient à dire que le degré de définition d'une leçon par la TV doit être plutôt faible.

4.3. *Iconicité + temperature «cool»*: la notion d'iconicité s'enrichit avec celle de «participation»: il ne s'agit plus d'un décodage purement verbal; à la TV, on comprend le message, on participe à son décodage d'une façon globale, iconique. Comme a bien dit M. Tardy(3): «...l'information visuelle nous mobilise entièrement: corporellement, affectivement, intellectuellement. Les mécanismes d'appropriation du message deviennent autres...»

5. *REMARQUES FINALES*

Voilà donc les principaux points de repère pratiques et théoriques que nos avons pris en considération dans l'élaboration du programme de portugais par la TV: le rôle du destinataire, l'iconicité du message et la

(3) TARDY, M., *op. cit.*, p. 101.

«température» *cool* du medium. Somme toute, nous pensons que les leçons de langue maternelle par la TV doivent présenter ces quelques caratéristiques:

a) peu d'information, à cause de la nature «cool» de la TV;
b) plus d'information visuelle et moins d'information linguistique, en vue de l'iconicité du message;
c) contenu proche du répertoire du destinataire;
d) présentation des différents registres linguistiques ainsi que d'autres moyens de communication et d'expression (geste, mouvement etc.).
e) la leçon par la TV doit être un spectacle agréable; d'ailleurs, comme l'a remarqué Enrique Nelson Martinez(4), «...ce qu'on demande à la télévision, c'est d'abord la détente»;
f) l'enseignement ne doit pas être *élitiste*, puisque la TV ne connaît pas de «clivage social»(5);
g) la leçon doit être aussi un spectacle artistique visuel, dans la mesure où regarder la TV constitue un apprentissage et une éducation visuels; mais il ne faut pas avoir la prétention d'«éduquer la masse» par la TV; il faut penser avec Gramsci que «l'art est éducatif en tant qu'il est art, mais pas en tant qu'il est 'art éducatif'».

L'aventure pédagogique de l'enseignement par la TV nous a obligé à revoir et à critiquer les «vérités» de l'enseignement à l'école; c'est justement là où l'on peut parler de créativité: c'est dans cette rupture avec les stéréotypes de l'éducation traditionnelle.

(4) E. NELSON-MARTINEZ, *La Télévision*, Paris, Marabout, 1970, p. 110.
(5) *La Communication*, Paris, Marabout Université, 1971, p. 90.

CHARLOTTE BORGA

CONDITIONS DE LA PRODUCTION DU LANGAGE DANS L'ÉVEIL DE LA CRÉATIVITÉ. QUELQUES RÉFLEXIONS EN MARGE DU THÈME.

Avant de traiter le sujet qu'il a choisi, chacun de nous aura médité sur les «Propositions liminaires quant à la notion de créativité» qui figurent dans les premiers documents reçus sur le Colloque.

Remercions le Bureau du Colloque d'avoir ainsi orienté nos réflexions. En effet, si, rompant avec la tradition de neutralité des thèmes de conférences ou de colloques, celui-ci montre que les participants devront s'attacher à proposer de «nouvelles possibilités d'expériences», grâce au «pouvoir de la nouveauté», réjouissons-nous.

En cherchant bien, en effet, on trouve que les dictionnaires de linguistique donnent du mot «créativité» des définitions qui, bien que parfaitement conformes à la réserve et à la «mesure» scientifiques, ne sont rien moins que stimulantes. Notre intention est d'ouvrir plus largement la voie vers la créativité en nous interrogeant sur les conditions dans lesquelles un être humain «produit» le langage qui le relie à la réalité extérieure, et en essayant de dégager les signes de ce pouvoir de la nouveauté dont il est le détenteur potentiel. Ce sera notre contribution à la dynamique de l'exercice collectif auquel nous avons été appelés par les organisateurs de ce colloque.

Notre dessein n'est pas de démontrer, mais d'alerter, car nous pensons qu'en dépit du souci de clarté dans la catégorisation des sujets d'études ou d'analyse fixés par la recherche actuellement, il manque une dimension à notre connaissance: elle concerne non pas les conditions dans lesquelles on acquiert le langage, mais celles dans lesquelles s'effectue sa production. C'est, en soi, une lacune profonde. Nous n'apprendrons à personne qu'il n'est pas vrai de dire que l'acquisition du langage chez le petit enfant soit, au début, un pur phénomène d'imitation. Reproduire n'est pas produire, et, si l'imitation entre pour une bonne part dans le mécanisme de reproduction des sons et des mots, ce n'en est pas le seul élément. Cette reproduction sera d'ailleurs soumise, elle-même, à tous les aléas de l'environnement (matériel ou culturel) de l'éducation (autoritaire, souple ou encore inexistante) et très souvent le petit enfant qui veut communiquer

parlera, s'agissant de sa langue maternelle, selon le modèle linguistique de son entourage. De plus, et très tôt, l'enfant, s'il s'adapte avec facilité aux activités linguistiques et autres qui lui sont proposées dans un environnement privilégié, subit très vite aussi les effets des insuffisances de la communication d'un milieu défavorisé: pauvreté du vocabulaire; impuissance à s'exprimer par manque d'instruction, de formation; statut inférieur de la langue (dialecte, patois); laconisme psychologique (situation culturelle de l'immigré); etc.

Cela agira non seulement sur ses capacités d'imitation mais sur son désir d'extériorisation. Son expérience «sensomotrice concrète, à travers laquelle s'édifie son système de relations», comme le dit Piaget, s'en trouvera appauvrie, «quel que soit son monde imaginaire», dans une situation de paupérisme linguistique.

C'est ce que Tove Skuttnab-Kansas déclare dans son étude sur *Bilinguisme, sémilinguisme et résultats scolaires*(1) concernant les enfants de migrants finlandais en Suède:

> On considérait autrefois — et l'on considère encore souvent aujourd'hui — que la médiocrité de la langue utilisée par les enfants de la classe ouvrière était la *cause* de leurs mauvais résultats scolaires. Les travaux de Basil Bernstein et les travaux de ceux qui le critiquent (par ex. Rosen, Lawton, Ehlich, Nielsen, Sapir...) montrent, je crois, que la langue n'est pas la cause, la variable indépendante, mais une variable médiate, par l'intermédiaire de laquelle la société impose ses structures à chaque génération nouvelle (Paulston 1974, Anward 1976). La variable indépendante est donc la société elle-même.

Revenons à l'enfant en bas âge qui découvre les sons en même temps que les mouvements de son corps. Il va dépendre de tout un contexte familial, social, politique, écologique en somme, que sa compétence future de communication par le langage soit majorée ou minorée, que sa pensée soit enclose dans son cerveau comme dans une cage, ou qu'il lance à l'air libre les combinaisons infinies de son imagination, et son appréhension du réel recréé par son pouvoir de parole. Il va dépendre aussi d'une sujétion à des institutions caduques, que la projection de ses désirs dans l'espace de sa vie soit presque fatalement anéantie. Ne reprenons pas l'exemple usé de «nos ancêtres les Gaulois» qui servait, il n'y a guère, à des incantations africaines francophones. Mais combien d'approches en matière d'éducation, dans les pays dits évolués, ressemblent encore à cette trop célèbre formule? Combien de procédés pédagogiques contraignants et stériles froissent encore à jamais le tissu fragile de la conscience, où vont s'imprimer automatismes et règles interdisant précisément la contribution du jeune locuteur au développement de sa langue? Combien de systèmes, dont l'inadéquation n'a d'égale, si l'on peut dire, que l'application

(1) In collection CMIEB, n° 6, 1975.

obstinée et étouffante que l'on fait d'eux, vont empêcher inexorablement «la respiration intérieure de la langue humaine?»(2).

Ne nous y trompons pas. Qui asphyxie le langage tarit la pensée. Sans dramatiser, on peut dire que le maintien des formules pédagogiques traditionnelles (dont aucun pédagogue ne veut plus, mais qui s'attardent dangereusement dans les systèmes scolaires) est une pollution condamnable.

Par ce qui précède nous n'avons fait qu'effleurer le problème des conditions d'acquisition de la langue maternelle chez le petit enfant. Nous en avons cependant relevé les conséquences pour son développement.

Qu'en sera t-il de son pouvoir créateur, c'est-à-dire, des chances d'expression originales de ce nouveau petit explorateur du monde linguistique, quand il lui faudra aborder la connaissance d'une deuxième langue? Le fait que la quasi-totalité des systèmes d'enseignement fassent intervenir cet événement au seuil de l'adolescence, alors que la reproduction orale de la langue étrangère ne pourra, phonologiquement, jamais plus s'accomplir sans difficultés et sans accent, n'arrange pas les choses.

Aucun procédé pédagogique, aucun adjuvant audio-visuel, ne pourront faire revenir le sujet au seuil favorable d'acceptation auditive d'une langue 2 situé (fait maintenant reconnu par tous les observateurs: physiolinguistes, phonéticiens, pédiâtres, psycholinguistes et neurobiologistes) au moment de l'autonomie motrice et de la maîtrise de la langue 1, suivant les cas, entre 3 et 5 ans.

La recherche des motivations et les évaluations qui ne tiendraient pas compte de ce fait essentiel, ne peuvent prétendre à l'élaboration de pédagogies efficaces en ce qui concerne la première éducation. Nous reconnaissons, en revanche, la valeur des méthodologies nouvelles qui s'adressent aux adultes, étudiants, ou personnes désirant apprendre d'autres langues, moyens de perfectionnement ou d'initiation indispensables à la poursuite de tout projet technique ou culturel, mais qui sont conçues en fonction de l'acquis de l'individu, informé et mature.

Le langage «à la source», c'est-à-dire à l'aurore de la conscience, voilà quelle doit être, pour le linguiste autant que pour le pédagogue, l'écoute prioritaire. D'autant plus que des observations récentes projettent un nouvel éclairage sur la question. En effet, un grand nombre de spécialistes font état actuellement d'expériences qui semblent prouver la perception du langage chez le nourrisson. «Il est maintenant bien établi que les bébés perçoivent les stimulus verbaux de la même manière que les adultes», déclare Jacques Mehler(3).

Si cela ne tranche pas encore la question de l'origine de la pensée, cela traduit, — les expériences l'attestent, — qu'il y a développement de la sensibilité aux changements de stimulus chez le nourrisson de quatre mois par rapport au nourrisson d'un mois. «Ce qui suggère un meilleur

(2) Jean-Pierre FAYE, *Noam Chomsky ou la Révolution possible*, in *Le Monde*, 17 juin 1977.
(3) *La Recherche*, n° 88 (avril 1978), pp. 324-330.

usage de la perception catégorielle au cours du développement». L'étude montre enfin l'importance des conditions du «réglage des capacités de différenciation phonétique, dû au milieu linguistique dans lequel l'enfant grandit».

Nous voilà revenus à notre point de départ. C'est par l'attention portée à l'éveil précoce, par la connaissance des phénomènes qui l'accompagnent, que l'on doit approcher aujourd'hui le problème du langage dans une perspective de créativité.

S'il est reconnu par l'ensemble des auteurs qu'en ce qui concerne la disposition au langage l'être humain, au début de sa vie, acquerra d'autant plus de compétence qu'il sera très tôt sollicité par la communication, il faut en déduire:

1°) Que cette sollicitation n'aura de signification que si le contact sonore, et articulé, s'adresse, dans son principe, à des sujets se développant dans des conditions de réception, d'acceptation, et de production (par la répétition) analogues. Jacques Mehler dit encore: «...dans tout processus de développement, il est vraisemblable qui *l'environnement opère une sélection parmi toutes les potentialités dont est doté un organisme à son état initial*, et que seules celles qui répondent à certaines exigences particulières soient retenues. Dans le domaine du langage, on constate effectivement qu'un jeune enfant peut apprendre n'importe quelle langue étrangère et arriver à la parler sans aucun accent: mais cela n'est possible que dans la petite enfance. Au-delà d'un certain âge, il est impossible d'arriver à parler une langue étrangère sans accent; cela signifie qu'il est impossible d'arriver à acquérir un nouveau système phonétique. *Autrement dit, les capacités phonétiques se fixent au cours du développement*»(4).

Par ailleurs, Antoine Danchin fait remarquer: «Il n'est possible de comparer les performances du système nerveux central de deux individus qu'en les mettant dès leur conception dans le même environnement»(5). À supposer que cette affirmation relève de l'utopie, sa logique n'en est pas infirmée pour autant!

2°) Que l'apprentissage d'une langue seconde devra donc être abordé avant l'âge au-delà duquel cette langue ne pourra plus être acquise dans des conditions optima, ce qui impliquerait, sinon l'incompétence future, du moins le handicap verbal et probablement écrit;

3°) Qu'il ne saurait être question de créativité lorsque les conditions d'acquisition du langage n'ont pas éveillé très tôt la production spontanée, ou contribution personnelle, unique, du sujet, occasionnée généralement chez les petits enfants, par le jeu ou une découverte de la nature: un enfant de 2 ans et ½ voyant pour la première fois à terre une plume de poule s'écrie: «Regarde! une feuille de coq!». Il est vrai qu'il s'agissait de la langue maternelle, dans un environnement libre et heureux.

(4) *Art. cité.*
(5) *La Recherche*, n° 88 (avril 1978), p. 306.

A ce point de nos réflexions, nous voudrions revenir sur la notion de production du langage. Il y a plusieurs années paraissait en France un essai: *Critique du langage et son économie*, de Jean Faye(6), qui était une tentative de définition politique et socio-économique du langage comme produit, objet d'échange linguistique dans des rapports sociaux donnés.

Il est bien évident que notre propos, s'il englobe l'acception économique du terme «production» associé au langage, veut insister sur le caractère spécifiquement créateur de cette capacité linguistique de l'espèce humaine, afin que les signes les moins faciles à déceler, les actes de conscience les plus ténus, soient pris en compte par les chercheurs et les éducateurs dans leur étude permanente sur le langage.

Au risque d'introduire un élément d'inquiétude parmi cette assemblée, nous n'hésitons pas à déclarer que ce que nous avons lu de plus pertinent et de plus fertile sur le langage depuis cinq ans a été écrit par un poète, le cinéaste assassiné, Pier Paolo Pasolini(7). Un chapitre de 38 pages, intitulé «Hypothèses de laboratoire», remet en question les démarches généralement utilisées dans l'investigation linguistique. Il y montre comment l'aspect «oral» de la langue est encore négligé par les linguistes — même les phonéticiens — qui, dit-il, se sont pendant longtemps «comportés avec les «parlants purs» comme des ramasseurs de lichens». Quelque injuste que puisse nous paraître cette opinion, il faudrait faire sérieusement l'analyse sérieuse de sa critique. On y trouverait matière à introspection!

Cette digression nous ramène à la créativité, à propos de laquelle Francisco Gomes de Matos affirme qu'elle «est à la fois l'origine et l'objectif de notre propre existence». En effet, si la créativité est l'origine de notre existence, elle se présente donc comme une potentialité continue. Si, d'autre part, elle est l'objectif de cette existence, elle apparaît comme la dynamique même de la vie.

Or, pour justifier ces deux termes, il faut que l'être humain s'exprime dès le plus jeune âge dans des conditions d'égalité réelle. Par là nous entendons autant le sens, disons, démocratique du mot, que les efforts faits par les chercheurs et les pédagogues en vue le parvenir à cette égalité de traitement.

J.-P. Faye rappelle, dans son compte rendu(8) d'un ouvrage récent(9) que la démarche chomskienne sur le terrain politique se base sur sa conception de la «créativité du langage conçue comme l'usage normal du langage». Comment, dès lors qu'on accepte cette conception, imaginer que l'immigré, bloqué dans sa frustration, l'Africain ou l'Indien, instruit encore dans la langue des autres, les millions d'analphabètes dans le monde, vont pouvoir prendre part à la vie, vont pouvoir exercer leur droit à la créati-

(6) Paris, Éd. Galilée, 1973.
(7) *L'expérience hérétique*. Paris, Payot, 1976.
(8) *Art. cité*.
(9) Noam CHOMSKY, *Dialogues avec Mitsou Ronat*. Paris, Flammarion, 1977. Collection Dialogues.

vité, alors que leur oralité, riche en potentialité, va s'étioler dans une zone de sous-développement culturel. Et si on ne l'accepte pas, quelles méthodologies va-t-on appliquer à cette foule sans cesse croissante de consommateurs de langues et de producteurs de paroles?

C'est l'interrogation qui se pose à chacun de nours car le thème de ce colloque soulève le problème le plus important de tous les projets d'éducation. S'agissant du langage, et de l'accès à d'autres langues que la langue maternelle, c'est tout l'avenir de la pensée et de l'invention vivante, toute la perspective d'évolution et de libération de la société humaine qui sont en jeu. On peut dire sans exagération que de l'idée que les hommes se feront du langage comme outil premier de leur expression, et des langues comme chemins vers la diversité de cette expression, dépendront les changements que l'on voudrait espérer pour le monde.

Nous voudrions ajouter ceci: Pier Paolo Pasolini introduit dans les catégories verbales une nouvelle dimension qu'il appelle «le moment purement oral de la langue»; mais citons-le:

> C'est-à-dire: la langue, au moment où elle est formée de signes individuels du type interjectif et mystérieusement analogique avec des sentiments réels suscités par des choses et des faits réels — réflexes conditionnés — n'était pas et n'est pas une abstraction arbitraire, mais un ensemble solidaire et physique de signes nécessaires. Tous les signes auraient donc cette origine nécessaire, devenue arbitraire par la suite, au moment où la langue purement phonique (le cri de l'animal et des nécessités physiques, des instincts) commence à devenir potentiellement une langue qui est aussi graphique, c'est-à-dire la langue d'une culture (même primitive, dans le cadre de la «pensée sauvage»). Ce moment purement oral de la langue continue à qualifier nos phonèmes comme nécessaires, et par conséquent il échange la nature concrète du phonème de la «parole» avec l'abstraction phonique de la «langue».

Ces lignes nous éloignent à une allure vertigineuse du sens courant du mot langue et, a fortiori de l'idée de langues «étrangères», sagement classées, répertoriées, et livrées aux programmes scolaires.

Il est temps de se persuader que la créativité, qui a la vie dure en chacun de nous, fût-il le plus «bloqué» des parias, ne peut s'épanouir que dans la mesure où ces catégories restrictives disparaissent pour laisser la place aux spécificités enrichissantes de la diversité. Ce qui suppose que les éducateurs que nous sommes doivent se tenir à l'affût du moindre petit signal susceptible de guider notre propre créativité dans nos activités propres.

C'est, croyons-nous, la production orale précoce qui doit retenir notre attention comme prélude à tout projet pédagogique; c'est ensuite l'observation de la façon dont l'enfant s'approprie sa langue maternelle

et reproduit les habitudes verbales du milieu où il vit, qui peut déterminer notre intervention quant aux moyens propres à faciliter son expression, et que nous nous garderons bien d'appeler corrections.

C'est, enfin, l'initiation précoce de la seconde langue (avec les précautions nécessaires concernant la langue maternelle) dont on sait qu'elle ne peut, à ce stade, être qu'orale.

Ce ne sont que des garanties assurant les chances de l'individu. Il serait souhaitable qu'elles puissent passer dans les faits. Il est troublant de constater que, en dépit des résultats de la recherche en linguistique, des réformes, innovations, techniques audio-visuelles, etc. nous n'ayons, en trente ans, de doctrine en doctrine, fait que si peu de chemin dans la voie d'une véritable transformation des moyens d'acquisition des langues vivantes, et encore moins de leur enseignement.

Notre collègue Marcel De Grève, dans un article remarquablement clair et courageux(10), met en relief l'inutilité de discuter des systèmes d'enseignement *en soi*, extraits du système politique qui les encadre. Il pose, en outre, la question des «objectifs à definir». C'est donc qu'ils ne le sont pas, ou qu'ils se confondent avec une finalité brumeuse se voulant tantôt purement disciplinaire, tantôt formative et humaniste.

Que pouvons-nous conclure aujourd'hui de tous ces déchets idéologiques ou utilitaires qui servent d'alibi à la situation inerte que nous connaissons, sinon par la remise en question fondamentale du rôle du langage dans le développement humain?

> «La puissance profonde de la langue est cette «compétence» inconsciente de ses propres règles, mais aussi le pouvoir d'en changer. Et c'est également la puissance novatrice qui donne à l'animal humain cette étrange aptitude à changer les formes de ses sociétés».(11)

Le pouvoir de la nouveauté est entre nos mains vivantes. Se contenter de prothèses pédagogiques serait nier la vitalité de l'espèce et renoncer à toute créativité, en nous-mêmes et pour les autres. Ce serait enfin accepter les contraintes biologiques, politiques et idéologiques qui pèsent sur le cerveau humain dont on dit que ses «capacités à apprendre sont quasiment infinies», et menacent la liberté à laquelle nous nous disons tous si passionnément attachés.

(10) *Revue des langues vivantes*, XLIII, 1977.
(11) Jean-Pierre FAYE, *art. cité*.

CLAUDE GOROKHOFF

CRÉATIVITÉ PAR COMPARAISON

Il suffit de prendre connaissance des rapports de recherches récentes consacrées à l'apprentissage et, partant, à l'enseignement des langues étrangères ou, tout simplement, vivantes, effectuées par exemple sous les auspices de l'Unesco, du Conseil de l'Europe, de la Comission des Communautés europeennes et, bien sûr, aussi au sein de l'AIMAV, — je pense plus particulièrement aux travaux du 10e colloque, à Gand, où ont été analysés les «problèmes linguistiques des enfants de travailleurs migrants», ainsi qu'aux travaux en cours sur «le plurilinguisme comme ressource nationale», — il suffit, en un mot, de se pencher sur la problématique de l'apprentissage des langues, telle qu'elle apparaît actuellement, pour se rendre compte qu'un des problèmes qui s'imposent depuis quelques années est celui de la sauvegarde de l'identité culturelle de l'individu. Il est devenu parfaitement clair, en effet, que, toute langue étant le véhicule d'un comportement affectif et culturel propre à un groupe particulier, l'acquisition d'une compétence linguistique étrangère constitue, ou peut constituer, un danger, parfois grave, pour l'authenticité de la culture originelle de l'individu, enfant, adolescent ou adulte. Et l'on sait assez combien pareille situation peut être à l'origine du désastreux phénomène d'anomie.

S'il apparaît comme essentiel de défendre l'identité culturelle d'un apprenant contre les agressions venant d'une langue-culture étrangère, dont l'acquisition est considérée comme nécessaire, le problème devient autrement plus compliqué lorsqu'on en arrive au choix des armes. Bien plus, si l'on peut considérer que l'on a, — très vaguement, il est vrai, — pu déterminer les éléments qui interviennent pour faire en sorte qu'une «culture», quelle qu'elle soit et telle qu'elle est, a pu devenir ce qu'elle est, le problème demeure entier lorsqu'on veut définir telle ou telle culture particulière. Entrer ici même dans les détails me mènerait évidemment trop loin.

Toutefois, il semble bien que, dans ce domaine, l'on n'ait pas encore suffisamment utilisé les techniques qui ont fait leurs preuves, par exemple en sociologie mais également dans certains aspects de la linguistique proprement dite, telles la phonétique et la lexicologie. La linguistique dite «contrastive» ne nous a-t-elle pas appris, par exemple, que si le phénomène d'interférence phonétique entre deux langues peut constituer un élément particulièrement nocif dans le processus d'acquisition de l'une de ces deux

langues, ce phénomène peut, en revanche, être utilisé de façon particulièrement efficace lors de l'élaboration d'une stratégie d'enseignement, pour autant qu'il ait été procédé préalablement à une analyse contrastive en profondeur. D'autre part, il y a longtemps déjà, plus précisément depuis 1958, que Claude Lévi-Strauss a mis en évidence l'intérêt du caractère comparatif de la méthode sociologique par rapport au caractère monographique et fonctionnel de la méthode historique, et qu'il nous a montré la valeur opérationnelle de l'ethnologie qui utilise de façon comparative les documents présentés par l'ethnographe(1).

Il s'agit là, me semble-t-il, d'une réflexion théorique et d'une pratique scientifique qui devraient retenir l'attention de tous ceux qui se préoccupent du problème de la préservation de l'identité culturelle dans un contexte éducatif où intervient l'acquisition d'un code linguistique étranger. Cela apparaît d'autant plus lorsqu'on tient compte du fait que l'ethnologie correspond à ce qu'on appelle dans les pays anglo-saxons: «anthropologie sociale et culturelle», — l'anthropologie sociale se consacrant plutôt a l'étude des institutions considérées comme des systèmes de représentations et l'anthropologie culturelle à celle des techniques.

S'agissant de «culture», — et pour me limiter! — je m'en tiendrai ici à une seule de ces «techniques», mais non la moindre: la littérature(2). Bien entendu, ce n'est pas ici non plus le lieu d'insister longuement sur l'importance de ce support culturel: on sait assez que, dans les époques de dépendance nationale, économique ou politique, la littérature a maintes fois joué un rôle prépondérant dans la sauvegarde dé la culture comme dans la continuité de la vie nationale.

Pour nous en tenir à la didactique des langues, on ne peut que constater que dans la pratique de l'enseignement des langues étrangères de tous les pays, la littérature, plus précisément le récit littéraire, occupe une place qui est loin d'être négligeable, que ce soit dans l'enseignement traditionnel ou dans l'enseignement moderne, audio-visuel et/ou fondé sur les recherches de la linguistique. Selon Daniel Coste, dans un article intitulé *Enseigner et apprendre le français: par-delà le culturel et le fonctionnel*(3), ce serait même au nom de la linguistique «que les textes littéraires ont trouvé droit de cité dans les livres et dans les classes»(4), après une éclipse momentanée au profit d'un enseignement «fonctionnel» des langues, c'est-à-dire, ici, purement utilitaire.

On s'est même rendu compte qu'au niveau universitaire l'apprentissage exclusivement fonctionnel d'une langue étrangère, — «Language for Special Purposes»! — par des médecins, des ingénieurs ou des chercheurs en

(1) *Anthropologie structurale* (Paris, Plon, 1958), p. 4.

(2) Pour des considérations plus étendues, voir Claude GOROKHOFF, *Le rôle du récit dans l'enseignement des langues étrangères* (Bruxelles, AIMAV), en préparation.

(3) Ds André REBOULLET, éd., *Une langue: le français aujourd'hui dans le monde* (Paris, Hachette, 1976), pp. 162-201.

(4) P. 1978.

sciences exactes, désireux de séjourner dans le pays de leur langue-cible, ne suffisait pas à leur permettre une adaptation véritable à la civilisation de ce pays, ni même d'y pratiquer convenablement leur métier. L'on peut en effet douter, comme le fait Marcel De Grève dans un plaidoyer pour *Le recours au texte*(5), qu'il suffise à un médecin français, belge ou indien de savoir l'anglais fonctionnel et la médecine pour exercer en Angleterre. Comment pourrait-il faire de sa mission de médecin une profession humaine sans une connaissance minimale de la psychologie et de la société du pays? Et Marcel De Grève de conclure: «Même pour le médecin, le langage dénotatif ne suffit pas: il devra également disposer d'une certaine compétence en ce qui concerne le langage connotatif. Et comment pourrait-il acquérir ce niveau de langue sinon par les textes, voire par des textes littéraires?»(6). Plus loin, il exprime aussi la carence qui guette ceux qui, d'une façon générale, n'auront pas profité, au niveau universitaire, de cet outil professionnel supplémentaire et complémentaire: «Faute d'avoir appris à "parcourir" un texte, faute d'avoir été conduits à "séjourner" dans un texte, faute d'avoir découvert la qualité de la lecture plurielle de tout texte non spécifiquement scientifique, ils resteront toujours en marge de la civilisation, scientifique et autre, du domaine linguistique dans lequel ils prétendent s'introduire»(7).

Il est significatif, de la sorte, qu'en Angleterre les *English Practice Papers*, de Shirley Willester(8), conçus pour les élèves étrangers qui préparent l'«English Language Examination» ou, d'une manière générale, tout examen de langue où l'accent est mis sur la clarté et la compréhension, proposent de nombreux sujets d'examen dont le point de départ est un extrait de récit littéraire.

Sans tomber dans la dichotomie qui séparerait la langue comme outil fonctionnel et la langue comme objet culturel(9), — dans la mesure où le culturel peut ensuite devenir fonctionnel dans certaines circonstances et où le fonctionnel agit souvent comme culturel, est empreint d'images, voire de stéréotypes puisés dans une culture au sens le plus large du terme, — l'on peut dire que les textes littéraires constituent des véhicules privilégiés de l'image d'un pays en tant qu'œuvres d'art. Ils participent du langage, non seulement comme moyen de communication et d'information, mais comme objet esthétique. D'autre part, s'il arrive peut-être, — mais très rarement, de toute façon, — que la littérature soit uniquement (exclusivement) le lieu d'exercices de style successifs sur un même sujet, ces mêmes exercices, apparemment autonomes, ne se définissent pas moins par rapport à un contexte socio-culturel et politique. Quoi qu'il en soit, tous les discours littéraires ne présentent pas le même degré d'élaboration et, du point de vue du lecteur, le même degré de littérarité.

(5) *Cahiers de l'Institut des langues vivantes* (Louvain), n° 26 (Colloque «Plurilinguisme à l'Université», 3-4 novembre 1975, Louvain-la-Neuve), pp. 370-378.
(6) P. 375.
(7) Pp. 377-378.
(8) Londres, Heinemann, 1970.
(9) Daniel Coste dénonce cette dichotomie (*art. cité*, p. 171).

C'est peut-être, paradoxalement, la raison pour laquelle l'utilisation de textes littéraires, sous couvert d'initiation à la culture d'un pays étranger, peut, dans certains cas, aboutir à des échecs ou à des semi-échecs.

En effet, moins rarement qu'on ne pourrait le penser, le manque de prise en considération du niveau, du pays et des besoins de l'apprenant entraîne vers des choix qui ne peuvent que faire du tort à l'apprentissage, même purement lexical et grammatical, d'une langue étrangère.

Ainsi, l'enseignement du français, comme le montre Francis Debyser(10), a souvent omis de se souvenir qu'il a affaire à une langue vivante et qu'il «n'a pas pour objet immédiat ni nécessaire de mettre l'élève en mesure de lire Corneille ou Pascal, mais de lui faire acquérir un moyen de communication nouveau(11)». De ce fait, dès les premières années d'enseignement, l'on ne s'est pas privé, dans une optique normative, surtout avant les recherches des linguistes et les progrès technologiques, mais même encore après, d'utiliser des textes littéraires et plus particulièrement des récits d'écrivains classiques comme «modèles» de «beau langage».

Francis Debyser donne un exemple de «modèle» qui pour être familier aux Français et aux francophones dès leur enfance, n'en est pas moins absurde lorsqu'il est étudié trop tôt par des élèves étrangers: c'est celui du *Corbeau et (du) renard* de La Fontaine. Non seulement certains mots et syntagmes de la fable ne sont plus guère usités («ramage», «phénix», «maître Corbeau»), mais les tournures syntaxiques ne correspondent pas à ce qu'on enseigne d'autre part à l'élève. Très plaisamment, Debyser suppute les résultats éventuels de l'apprentissage d'un tel modèle chez les apprenants devenus narrateurs: «Un tel modèle de langage, écrit-il, ne pourrait amener l'élève qu'à produire ensuite des phrases du type: 'Dame Dupont sur une chaise assise, tenait en ses mains un journal(12)». Et il conclut: «En fait l'élève, partagé entre les différents modèles de langage qui lui sont proposés, sera surtout exposé à tout mélanger(13)».

Si l'exemple donné par Francis Debyser peut apparaître comme à la limite du caricatural(14), c'est uniquement par le regard neuf, critique, décapant que le linguiste jette sur lui, car il correspond à un choix tout à fait plausible et même effectué par certains enseignants. Il nous aide à envisager de la même manière neuve l'utilisation trop précoce dans l'enseig-

(10) «Introduction» au *Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère*, sous la direction d'André REBOULLET. Paris, Hachette, 1971.

(11) P. 10.

(12) Pp. 10-11.

(13) Ibid.

(14) Ce n'est évidemment pas ici le lieu d'évoquer le caractère proprement immoral de ces prétendus modèles, ni leur conditionnement idéologique qui leur fait dire que «la raison du plus fort est toujours la meilleure» ou, comme dans le cas qui nous occupe: «Apprenez que tout flatteur Vit aux dépens de celui qui l'écoute».

nement des langues d'une foule d'autres récits, autochtones ou considérés comme familiers, que ce soient les romans de Rabelais, les récits de Pouchkine ou de Gogol, ou les nouvelles d'Edgard Poe, peut-être accessibles du point de vue fictif et narratif, mais d'une langue archaïque ou non usuelle.

L'oubli de toute prise en considération du pays de l'apprenant, autre aspect de la «situation du discours littéraire», peut entraîner l'utilisation de récits trop connotés par le monde référentiel de la langue-cible. Ainsi, bien qu'ils soient rédigés en une langue plus simple et plus moderne, certains types de récits produisent sur l'apprenant un sentiment d'étrangeté tel que toute performance langagière se bloque chez lui. Francis Debyser, envisageant aussi ce type de récit, se demande: «Peut-on reprocher à des élèves indonésiens qui ne connaissent ni Noël, ni l'hiver, ni le froid, de ne rien comprendre à une page de Colette décrivant la campagne française sous la neige?»([15])

Maurice Mauviel, lui, ne craint pas d'affirmer, en fonction de ses recherches sur l'apprentissage du français aux travailleurs migrants, que, «lorsqu'il s'agit de faire accéder des jeunes de milieux sociaux modestes ou des adolescents de langue natale et de culture très différentes à la connaissance des grands textes de la littérature française le problème des significations culturelles est souvent sous-estimé et (qu') il peut conduire à des désastres»([16]). Et il cite pour exemple l'étude du *Rouge et le noir* de Stendhal par des adolescents algériens d'origine rurale non préparés au code culturel occidental.

Mais ce n'est pas tout. Cédant volontiers à ce que j'appellerai «la tentation anthologique», bon nombre d'auteurs de manuels pratiquent des «découpages» de textes littéraires et offrent des «morceaux choisis». A cet égard, la mise en garde de Claude Duneton et Jean-Pierre Pagliano, auteurs, eux, d'un *Anti-manuel de français*([17]), n'est certes pas exagérée. «Même si le découpage a l'air honnête, écrivent-ils, même s'il est fait dans les meilleures intentions (il y a *toujours* une intention!), un «passage» d'un livre donne rarement une idée juste de l'ensemble de son contenu. Lorsque par la suite on lit le bouquin en entier, on est souvent surpris en retrouvant l'extrait; dans la foulée, au détour des pages, on a du mal à le reconnaître. Le «morceau choisi» avait pris une sorte de vie indépendante, il a de la peine à se réintégrer dans le fil du récit. Le ton, l'esprit, ne sont plus les mêmes; une fois raccroché à son entourage, il prend soudain une autre couleur, un éclairage différent»([18]). Ils en donnent pour preuve l'utilisation destinée à des générations d'élèves français d'une page célèbre de *l'Enfant* de Jules Vallès, véritable sermon, et «à peu près le seul du

(15) *Ouv. cité*, p. 13.

(16) Maurice MAUVIEL, *Plaidoyer pour une éducation transculturelle* (Paris, Centre académique de formation continue, s.d.), p. 23.

(17) Paris, Seuil, 1978.

(18) Pp. 15-16.

genre dans tout le bouquin, (qui) donne une image confite, bien-pensante et moralisatrice qui n'a pas grand-chose à voir avec l'auteur de *l'Enfant*, ce livre ironique, amer, où Jules Vallès règle ses comptes avec la famille et la société. Une image fausse(19)».

Combien de manuels de langue et de littérature étrangères ne pourrait-on soumettre au scalpel de Duneton et Pagliano! Quelle peut bien être, par exemple, l'efficacité pour de jeunes Flamands d'encyclopédies de la littérature anglo-saxonne qui embrassent... cinq siècles? Les deux anthologies auxquelles ont participé H. Mortelmans et G. Muchez(20) consacrent certes plus de la moitié de leur volume à des textes du XX^e siècle, comme l'annoncent les auteurs dans leurs préfaces(21). Mais l'anthologie de 1976 elle-même se propose encore d'offrir tout un «panorama» (sic) du développement de la litérature anglo-saxonne du début à nos jours, et à côté d'extraits de romans du XIX^e et du XX^e siècles de nombreux textes poétiques des XV^e, XVI^e et XVII^e siécles. Cela pour les elèves des grandes classes du secondaire et de la première année du supérieur. Et que dire surtout du nombre impressionnant d'extraits de romans, avec comme contrecoup: la réduction d'un récit d'une certaine ampleur, donc de tout un organisme, à un micro-récit, et même souvent à un micro-texte mutilé de tout dynamisme narratif!

L'on peut deviner les résultats, pour les apprenants, d'une nourriture exclusivement littéraire, dans une langue étrangère, pendant deux ou trois années, surtout sous la forme de petits plats ou d'«extraits déjà mâchés et prédigérés»(22): l'acquisition d'une compétence réceptive, parfois très étendue, de la langue et de connaissances culturelles importantes, mais aussi la vision fragmentaire et orientée d'une autre culture, sans que ou avant que leur propre culture les ait vraiment imprégnés.

Aussi, dans un cas comme dans l'autre, — qu'il s'agisse de «morceaux choisis» ou non, — un contact trop rapide avec la culture étrangère, même si le mot «culture» est pris dans son acception la plus large, est-il apparu à des chercheurs, expérimentateurs, méthodologues comme Maurice Mauviel, Iris et Pamela Tiedt, Francisco Gomes de Matos, Catherine Young Silva, Francis Debyser, les membres du BPES, bon nombre de membres de l'AIMAV, tant d'autres, comme un viol susceptible d'entraîner des blocages et dans l'apprentissage linguistique lui-même et dans toute possibilité à moyen ou à long terme d'acculturation au pays de la langue-cible, s'il en est besoin.

(19) P. 16.

(20) Hugo MORTELMANS et Geert MUCHEZ, *English Through the World. Fiction and Non Fiction.* Anvers, De Sikkel, 1964, et Saxon MENNE, Hugo MORTELMANS, Geert MUCHEZ, Carl VAN CAMP, Marcel VAN DAELE et Robert VERKEST, *Past and Present. An Anthology of Anglo-Saxon Literature.* Anvers, De Sikkel, 1976.

(21) 1^er *ouv. cit*, p. 11; 2^e *ouv. cité*, p. 5. L'anthologie de H. GIJSSELS *(Highways. An Anthology of English Literature in Great Britain and the United States*, Paris, Didier, 1962) compte 230 pages se rapportant au XX^e siècle, mais pas moins de 332 pages à la littérature qui précède.

(22) Alain BOISSINOT et Simone CHEVALIER, *L'enseignement du français. Une autre façon de travailler*, ds *Le Monde*, 19 avril 1980, p. 2.

Toutefois, — et ceci est non moins important! — il arrive un moment du cursus où l'apprenant, enfant, adolescent ou adulte, déjà en possession de structures et d'un vocabulaire fondamentaux de la langue étrangère, aspire à une connaissance du pays (ou des pays) où cette langue est parlée. Faudra-t-il donc, compte tenu des principes que je viens d'évoquer, refuser de répondre à cette (nouvelle) curiosité, à ce (nouveau) besoin de l'apprenant? Bien sûr que non: l'utilisation de récits endogènes ne peut être qu'une première étape de l'apprentissage d'une langue étrangère. Aux stades plus avancés de l'apprentissage, que ce soit par l'adolescent de lycée resté dans sa région ou par l'adulte en séjour dans le pays de la langue-cible, — pour nous en tenir à ces deux cas répandus, — peuvent et même doivent se substituer aux récits endogènes des récits exogènes.

Et c'est d'ailleurs ce qui se pratique. Ainsi qu'en témoigne le succès de collections de récits, adaptés ou non, destinés à l'enseignement des langues étrangères, la lecture à domicile de pièces de théâtre, de nouvelles et de romans peut permettre, sinon un enrichissement de la compétence linguistique (dans les meilleurs des cas), du moins un entretien de cette compétence et, surtout, un plaisir de lire qui favorisera le contact avec la civilisation étrangère. A cet égard, lorsqu'une acculturation au pays de la langue-cible est souhaitable, on a pu apprécier la fécondité pédagogique des récits de type ludique, humoristique, ou simplement divertissant (par exemple l'énigme policière), si tant est qu'ils ne constituent pas des formes de narration *trop* exotiques pour les apprenants. Ces récits, par le rire, le sourire ou les effets de suspens qu'ils provoquent, stimulent, non seulement la lecture, la réceptivité des apprenants, mais encore leur créativité.

Cette créativité d'ailleurs, — et j'en viens au cœur de mon propos, — est également, sinon davantage, suscitée par la découverte des caractéristiques particulières, de la spécificité profonde de sa propre culture, de sa propre identité culturelle, grâce précisément à la pratique, — à la ré-écriture! — de textes littéraires étrangers.

En effet, l'identité culturelle d'un groupe peut être cernée avec d'autant plus de relief qu'elle implique une comparaison avec d'autres identités culturelles. Cette comparaison ne pouvant, dans le domaine qui nous occupe, c'est-à-dire l'enseignement, s'opérer qu'au niveau de ce que, ainsi que nous l'avons vu, les ethnologues appelent les «techniques», il est clair que parmi ces techniques, parmi les supports de l'identité culturelle, la littérature joue un rôle privilégié, dans la mesure où le texte littéraire, tout en poussant ses racines dans le monde référentiel qui l'a produit, a tendance à s'en détacher et a pour vocation de devenir universel, c'est-à-dire universellement humain. Il s'ensuit que le travail avec et dans le texte littéraire, non seulement permettra au chercheur de décrire une identité culturelle donnée et d'en délimiter l'extension, mais il permettra également au lecteur de découvrir les éléments constitutifs de l'identité culturelle qui sert de référent, de monde référentiel, au texte. Bien entendu, cela se fait d'abord, cela doit se faire d'abord par la pratique de la littérature en langue maternelle. Mais comme nous ne pouvons avoir de connaissance réelle de quelque phénomène que ce soit si ce n'est «par comparaison», la pratique littéraire pourra, que dis-je: devra également s'effectuer avec des littératures étrangères, et plus

particulièrement de la littérature de la langue que l'on apprend, afin que puisse se révéler à la conscience de l'individu la spécificité de sa propre identité culturelle. La littérature de la langue-cible de l'apprenant devient ainsi un outil de choix pour parvenir à cette prise de conscience.

Aussi bien, le caractère nocif de l'acquisition d'une langue étrangère, que j'ai évoqué au début de mon exposé, peut céder la place à un caractère extrêmement positif dans le développement de l'individu et, partant, dans le développement de sa sensibilité créatrice. Ceci, bien entendu, grâce à ce que depuis Roman Jakobson on appelle la «littérarité», grâce à la caractéristique essentielle du discours littéraire qui est d'être «ouvert», étant entendu que «le code littéraire, à l'inverse du code linguistique, n'a pas de caractère strictement contraignant»(23). A quoi s'ajoute qu'en littérature la communication virtuelle n'est jamais achevée, que les jeux ne sont jamais faits, mais que, bien au contraire, le jeu (texte vs lecteur) est toujours immanent(24), ce qui, évidemment, permet, provoque la créativité.

Mais, bien sûr, de nouveaux problèmes surgissent. Ce n'est pas après les mises en garde sur lesquelles je n'ai pas hésité de m'étendre, ce n'est pas ici, — alors que nous nous penchons non sans enthousiasme sur plusieurs aspects originaux et efficaces de la méthode Yázigi, et notamment sur celui qui consiste à présenter, à un stade initial, la langue-cible dans le contexte culturel propre à l'apprenant, — que je devrai insister sur l'importance du problème de savoir à quel moment de l'apprentissage le contact avec la littérature de la langue-cible peut ou doit être introduit. Nous savons d'ailleurs que ce problème fait actuellement l'objet de recherches approfondies dans plusieurs centres universitaires. Aussi bien, avant de s'aventurer à présenter ne fût-ce que des éléments de réponse à cette question, il faudra encore bon nombre d'études statistiques, psychologiques et «poétiques» dans le sens actuel du terme.

En revanche, s'il n'est pas encore possible de fournir une solution au problème du moment où le discours littéraire exogène peut, — ou doit! — être introduit dans le processus d'acquisition d'une langue-culture étrangère, il était temps, me semblait-il, d'attirer l'attention sur les avantages, à un niveau à définir, d'une comparaison entre la littérature de la langue-cible et celle de la langue maternelle ou première.

Car le texte littéraire peut être utilisé autrement que comme un pensum. Même en classe, l'on pourra se livrer à un travail sur le texte et à partir du texte. Celui-ci, sans aller jusqu'au commentaire ou à la dissertation, peu souhaitables pour l'apprentissage d'une langue étrangère et à réserver aux universitaires, pourra mettre à nu, pour l'apprenant, la productivité langagière de telle ou telle culture étrangère, la rhétorique qui lui est propre, etc. La lecture d'un récit littéraire, surtout si celui-ci appartient à une

(23) Tzvetan TODOROV, *Poétique de la prose* (Paris, Seuil, 1971), p. 11.
(24) Voir Roland BARTHES, *Le plaisir du texte* (Paris, Seuil, 1973), p. 13.

littérature contemporaine, peut devenir le tremplin d'une production de récits que l'apprenant tirera de sa propre expérience, de sa propre culture: *il s'agira vraiment d'une «créativité par comparaison»*. *Rien n'empêchera* non plus, si le récit est suffisamment fonctionnel, que le texte serve de point de départ à une dramatisation par les élèves.

Certes, le problème étant neuf, beaucoup, sinon tout, reste à faire pour parvenir à une «exploitation» efficace de la pratique de textes littéraires en langue étrangère. Aussi bien, pour terminer, me permettrai-je de suggérer deux paramètres, deux axes de pensée qui, parmi d'autres, pourraient, me semble-t-il, favoriser la réflexion et la pratique dans ce domaine:

1° Les perspectives qu'ouvrent les études comparatives des littératures dans le domaine de la culture, telles qu'elles apparaissent, par exemple, dans les travaux de Roman Jakobson, de Claude Lévi-Strauss et de Thomas Sebeok, mériteraient d'être davantage considérées par ceux qui s'occupent des problèmes se rapportant à l'enseignement des langues (étrangères).

2° Il conviendrait d'envisager de façon plus méthodique le passage possible et aisé vers une poétique comparée qui mette en évidence tout particulièrement le rôle des formes littéraires, par exemple le «genre», comme support d'identité culturelle et comme lieu de fonctionnement privilégié de la langue comme moyen d'expression.

Dans une lettre à Charbonnier, datant de 1961, Lévi-Strauss écrivit: «Il y a un double mouvement, une aspiration de la nature vers la culture, c'est-à-dire de l'objet vers le signe et le langage, et un second mouvement qui, par le moyen de cette expression linguistique, permet de découvrir ou d'apercevoir des propriétés normalement dissimulées de l'objet, et qui sont ces propriétés mêmes qui lui sont communes avec la structure et *le mode de fonctionnement de l'esprit humain.*» Nul doute que le discours littéraire exogène participe à la découverte de ce «mode», et qu'il favorise ce «fonctionnement». Nul doute qu'il crée, si l'on peut dire, la créativité.

RAJA T. NASR

CREATIVITY AND FOREIGN LANGUAGE TEACHERS

I. *INTRODUCTION*

It would probably be desirable, at the outset, to describe the general context in which our thesis on creativity and foreign language teachers is set. The general context, we would agree, is an educational one. What does this mean? It means that we are dealing with a situation that involves performers and some performance. The active performers are the students (as learners) and the teachers. The performance involves going through a variety of activities and a process resulting in some growth and development.

In other words — and perhaps a little more crudely, but certainly more simply — the context we find ourselves in is one where someone (the teacher) attempts to teach something (the contents) to someone else (the student or learner) in such a way (the methodology) as to achieve the learner's purposes (the objectives) effectively. Effective learning, then, is the goal, and the teacher, who may be defined as the director of effective learning, uses her/his teaching as a means to achieve that goal.

This paper deals with the meaning of creativity and the application of creativity in the general context of a learning-teaching situation or process. Beyond this simple introduction, the paper is divided into six main parts:

The Meaning of Creativity includes a number of definitions that can be used as possible starting points for our deliberations; *Creativity and the Nature of Man* attempts to explain the source of creativity and to assert that creativity is an integral part of the nature of man; *Creativity in Three Dimensions* looks at creativity from three points of view: creativity in the component parts of education, creativity for its intrinsic and extrinsic values, and creativity for the development of further creativity; *Manifestations of Creativity in the Performance of Teachers* gives a variety of examples of creativity in teaching; *Manifestations of Creativity in the Performance of Learners* gives a variety of examples of creativity in learning; and the *Conclusion* summarizes the basic points of the paper.

II. *THE MEANING OF CREATIVITY*

It is rather difficult — and sometimes impossible — to find synonyms for certain words. What is often called a synonym may be only partially equivalent in meaning to the considered word; or it may be equal in meaning but different in distribution, and so on. While trying to locate synonyms or near equivalents to the word *creative,* I came across the following words which portray — with different degrees of success — a variety of shades of meaning related to it. These words are: inventive, productive, imaginative, original, fanciful, fertile, ingenious, lively, ideal, resourceful, non-imitative, causal.

Of this list of a dozen words, I have picked five to form the implicit basis of my thesis on creativity and foreign language teachers:

1. I like the word *original* for what it implies in newness.
2. I like the word *productive* to show that creativity involves activity.
3. I like the word *lively* because it emphasizes interest, enthusiasm, and enjoyment.
4. I like the word *resourceful* because it indicates continuity in the stock of inventiveness.
5. And I like the word *causal* because it points out that creativity in teaching need not be looked at as an end in itself, but as a means leading to desired effects.

At this point I would like to present a few quotations from four persons only for the purpose of getting us to think together on an essentially human level.

First let me quote from Gibran Khalil Gibran, a Lebanese poet, philosopher, and artist. In his book, *The Prophet,* he talks, among other things, about giving. I am using his words here because I believe that creativity is a part of the nature of man and that a creative person cannot survive if he is not continuously on the giving end. Gibran says, "You give but little when you give of your possessions. It is when you give of yourself that you truly give... There are those who give little of the much which they have — and they give it for recognition, and their hidden desire makes their gifts unwholesome. And there are those who have little and give it all. These are the believers in life and the bounty of life, and their coffer is never empty. There are those who give with joy, and that joy is their reward... You often say, 'I would give, but only to the deserving'. The trees in your orchard say not so, nor the flocks in your pasture. They give that they may live, for to withold is to perish".

The second quotation is from Barthold G. Niebuhr: "It is better to create than to be learned; creating is the true essence of life".

And from Goethe: "If you would create something, you must be something".

And finally from Klopstock: "One of the best uses of originality is to say common things in an uncommon way".

Perhaps we can paraphrase Klopstock and say, "One the best uses of originality is to *do* common things in an uncommon way". Most of the examples in my paper are common; teachers can manifest their creativity by doing them in uncommon ways.

III. *CREATIVITY AND THE NATURE OF MAN*

Creativity implies three things: a creator, a process of creating, and a creation; in other words, it implies a doer or maker, it implies a process of doing or making, and it implies something new — something original — something different — done or made.

The nature of the doer or maker is, in one way or another, manifested both in the process and in the product. That is why we often hear such statements as the following (ranging from the sublime to the mundane): "That painting must be a Picasso". "That one over there looks like a Michael Angelo". "This piece of music must be a Mozart". "The piece we heard earlier sounded like Bach". "Your writing is rather Shakespearean". "My uncle sings like Danny Kaye". "You dance like Fred Astaire". "That car looks like a Mercedes, but it is actually a Ford". "You drive like my brother".

Where does human creativity have its origin? Where does it come from? For those of us who believe in God — the Master Creator — there may be some comfort in saying that the element of creativity in man is God-given, God-bestowed, God-endowed. Consequently, as creators in our own right, we partake of the nature of God since He created us in His own image. Just as a piece of music manifests something of the nature and style of the composer, so the element of creativity in man manifests something of the nature of God the Creator.

Between the believers and the non-believers, however, there must at least be some agreement around the proposition that creativity — whatever its source may be — is an integral part of the nature of man. The fact that man is able to be creative and that the manifestation of creativity is on different levels with different persons implies that man is endowed — whether by Nature or by Super-nature — with an innate ability to create and be creative and that this ability can grow and develop.

IV. *CREATIVITY IN THREE DIMENSIONS*

The three dimensions under consideration here are the following: the component parts of education, the intrinsic and extrinsic values of creativity, and the development of creativity through its own perpetuation.

A. *Creativity in the component parts of education*

The component parts of education are here understood to include the educational aims and objectives, the educational content or curriculum, the educational methods, and classroom management and discipline.

1. *Creativity in the Aims*

It may be agreed that the educational aims provide a very limited scope for creating, especially if the general aims are dictated by whatever authorities exist in a particular situation. Nevertheless, there is ample room, it seems to me, to be somewhat creative in the specific and more immediate objectives. Examples of such immediate objectives would be the following: to be able to write some verse; to be able to write an original short story; to be able to find answers to significant questions in some source books and references; to learn how to obtain information from interviews; to write and perform a play; etc.

Perhaps the best way to be creative in the aims is to be realistic with reference to language use; to state the aims and objectives of the language course in terms of behavioral and communicative ends may serve to improve student attitudes, educational content, and classroom methodology.

2. *Creativity in the Curriculum*

There is much greater scope for creativity in this area. Examples would include the choice of reading passages from books, magazines, newspapers, journals, and so on; or the type of supplementary work assigned to different students; or the interesting and motivating remedial materials given; or the stimulating accelerated assignments suggested to faster learners; etc. It has been established experimentally that the nature (i.e. interesting versus boring, stimulating versus dull, etc.) of the content given to students is the second biggest single factor contributing to students' attitudes towards school, the subject, and learning in general.

3. *Creativity in the Methodology Employed*

Methodology is probably the area that enjoys the greatest scope for creativity. It is also the area that affects students' attitudes most. The following examples would serve to show the practically unlimited scope in this area: the teacher's use of the first few minutes of the class to establish a friendly and relaxed atmosphere and to whip up the students' interest and enthusiasm; the teacher's use of the various aids at his disposal (for example, the blackboard is a very common aid that relatively few teachers have really used effectively and creatively); the teacher's ability to turn a simple exercise into a class game; the teacher's ability to turn a dry and relatively useless pattern practice exercise into a lively and functional communicative activity; the teacher's willingness to do something unconventional (but accepted); the use of guest lecturers or exchange peer visitations; the use of original assignments such as listening to the news on the radio and giving a brief summary to the class the next day; the teacher's readiness to enjoy someone's sense of humor in the class (without losing control of the class); and on and on and on.

4. *Creativity in Classroom Management and Discipline*

It can be argued, though not very successfully, that classroom management and discipline should more properly fall under educational methodology. While this may be true to some extent, I maintain that there is some advantage in considering classroom management and discipline separately.

Some suggested examples of creativity in classroom management and discipline are implied in the following questions: Are the students seated in rows facing each other's unappetizing backs of heads or are they seated in a circle or semi- circle to allow for greater interaction? Are some of the mechanical activities (such as collecting and distributing papers) reduced to an organized routine that is effective and time saving? Have the various chores (such as erasing the blackboard, bringing chalk, preparing the aids, etc.) been assigned to specific individuals for time saving and the development of initiative and responsibility? Has the class been divided into groups for easy group work? Are the students within easy access of the teacher for individual attention? Is the class library well organized for easy and effective use? Has the administrative routine between the teacher and the school administration been organized in such a way as not to interfere with the smooth operation of the classes? Have the instructions to students been made clear from the very beginning so that no tardiness or absenteeism would interrupt the students' work? Is the teacher herself/himself always a live example of honesty, integrity, punctuality, responsibility, creativity and good humor?

B. *The intrinsic and extrinsic values of creativity*

Creativity has two main types of value: intrinsic and extrinsic. Intrinsic value emanates from the object itself; it is its very own value; it is the value of creativity for its own sake; it is the value of creativity in and of itself — for its own enjoyment and for what it fulfills in aesthetic satisfaction.

This value is not a practical one; it has no cash equivalent and no purpose or function beyond itself. The question is this: Is this type of value to be cared about by language teachers? The general answer must be in the affirmative, with no impositions implied. Some teachers are more aesthetically inclined than others; some are, by nature and inclination, more creative than others; consequently, the intrinsic value of creativity will be more highly esteemed by some teachers and students than by others.

The extrinsic value of creativity, on the other hand, is quite different. Here creativity is a means rather than an end; it is functional; it is utilitarian; it is empirical; it is practical; it has cash value. What are some of the cash values that creativity might have?

Creativity can make the learning-teaching process more interesting; it can serve to capture the imagination of students; it can be utilized as a motivating factor; it can be used as a distractor when the aim is to develop

a skill or a linguistic habit; creativity in the language class might spur students to pursue their education and perhaps to specialize in language and language teaching.

C. *Creativity for the development of further creativity*

People influence each other in many ways. If the American poet Walt Whitman is right when he says that he sees himself in nature - in the trees, in the flowers, in the grass — because of his interaction with nature, then how much more true would be the proposition that we, as teachers, can see ourselves in our students by virtue of the relationship we have with them, the interaction that we share with them, the ideas that we exchange with them, our attitudes that rub off on them, our behavior that they tend to imitate, and some traits of our personalities that are picked up by contagion.

If, additionally, we demonstrate some creativity and originality in our behavior, in our teaching methods, in the selection of the content we teach, and even in the objectives that we and our students can set for ourselves — then perhaps we can expect some of this creativity or a good deal of it to develop in some or all of our students, thus helping them to become more creative individuals: more creative learners to begin with, more creative home members, more creative members of society, and, later, more creative doctors, nurses, civil servants, engineers, secretaries, businessmen, and even language teachers.

V. *MANIFESTATIONS OF CREATIVITY IN THE PERFORMANCE OF TEACHERS*

Every teacher is unique and different, and, while we often talk about individual differences among students, we must be equally certain that there are individual differences among teachers. Teachers differ in their educational, technical, social, and personal background; they differ in their likes and dislikes — in their attitudes, abilities, and motivation; and, most significantly for us, teachers differ in their teaching styles.

The purpose here is not to prescribe or to impose any uniform creative method for teachers to follow, for this in a sense would undermine the nature and principle of creativity. Rather, the purpose is to give a few examples of how different teachers have approached their subjects and their students in actual classroom situations, hoping that these examples would serve to motivate teachers to perform the function of teaching more creatively.

The use of pictures as teaching aids has been discussed and practiced for a few centuries now. But here are some different ways that some teachers and text-book authors have devised: using a picture for descriptive purposes (names of things, colors, sizes, comparisons, opposites, and so on); using a picture with the idea of imagining the sequence of events leading to the

situation represented in the picture; using a picture with the idea of imagining what sequence of events might follow the situation represented in the picture; using picture sequences to introduce oral or written narratives or dialogs.

Maps are now being made more use of in language classes. Apart from the common objective of teaching the geographical and spatial terms (eg. north, northern, northerly, northward, north-east, country, capital, river, lake, island, peninsula, weather, climate, plain, mountain, range, border, coast, etc.) one might go far beyond this level to plot geographical information from a text in a table, and then discuss the information from the table verbally or write a cohesive paragraph around it.

For the development of both oral and writing skills, reading only one part of a story can be extremely interesting and stimulating. Students, depending on their language ability, of course, can be asked to think of a continuation or an ending to the story. For beginners, this can be done successfully by giving them different options to choose from; these options can be complete sentences which they would deal with as a multiple choice exercise; or they can include blanks to be filled out by the students. Additionally, students can be asked to think of appropriate titles for their completed stories.

When it comes to game playing, the sky's the limit. The varieties of language and classroom games can be used to great advantage in the learning process. There is ample literature on this subject, but two cautionary remarks must be made: first, the age of the students and their intellectual sophistication must be taken into consideration when selecting games for their appropriacy; secondly, teachers must not let their own enthusiasm for games or their students' initial positive reaction and response to game playing carry them to the extent of reaching a methodological imbalance by overdoing the game bit.

One of the signs of a creative teacher and a creative class is the presence of colorful and pertinent pictures, charts, sayings, words, phrases, sentences, poems, bulletin boards, etc. on the classroom walls. Teachers and students can cooperate in this interesting activity and provide a stimulating atmosphere in the classroom. Displays can change from week to week, depending on what the students are reading or working on. I have seen numerous classrooms that simply came alive by the brilliant and original atmosphere provided by these wall accessories.

Some teachers have gone as far as asking their students, at different stages and times, to prepare their own examinations. This can be very stimulating, depending on the students' proficiency level and the nature of the subject they are working on in the language class. Working this way with students has the advantage of developing the students' self-confidence and their confidence in the teacher as a helper and guide rather than as a tester and trapper.

One can go on and on citing such examples, but perhaps it would suffice to state that the teacher can exhibit a limitless degree of originality and creativity in the following areas: where to meet the classes, how to arrange the groups and the seating of students, how to decorate the classroom aesthetically and functionally, how to relate to students, how to handle class activities with variety and enthusiasm, how and when to use and enjoy humor, how to turn the various exercises into relevant and useful experiences, and how to show demonstrably that teaching and learning can and must be great fun. According to one of our Arabic sayings, "What you do not possess you cannot give", if a teacher possesses the personal characteristics and the technical know-how to be creative and different, the scope is unlimited for great and effective achievement and accomplishment.

VI. *MANIFESTATIONS OF CREATIVITY IN THE PERFORMANCE OF LEARNERS*

Students also differ with respect to their background and personalities. Academically, these differences are portrayed in their levels of achievement and competence, in their various speeds of learning, and, very significantly for us, in their various styles of learning.

Some students are very artistically inclined; some are musically inclined; some exhibit great ability in tackling intellectual matters philosophically and logically; others show a high degree of dexterity in the use of their hands; some are good in language forms — both prose and poetry; others are good in scientific elements; to some, humor is an integral part of the learning process; and all these students work and learn with varying degrees of ability, motivation, and imagination.

The variations present in a class are themselves a source of originality. Very often students want to share their experiences; they want to display their work; they want to do something in order to be recognized for some accomplishment; they yearn to be heard; they struggle for a role of leadership; they are prepared to assist the teacher and their peers; they are willing and ready to cooperate; they can and will contribute to a lively and wholesome and colorful classroom atmosphere; they would go far beyond the call of academic duty in the production of relative masterpieces if they are interested and motivated; they will not only tell funny anecdotes, but also provide instant and spontaneous humor in the classroom; in sum, the students, as active learners, provide the potential for, and the realization of, much of the originality and creativity in the learning-teaching process.

The significant point to make here is that part of the teacher's creativity — and certainly one of her/his major educational responsabilities — is to encourage students to actualize their potential and to make allowances for individual differences and different learning styles so that the total learning process can be both effective and enjoyable.

VII. *CONCLUSION*

In conclusion, I would like to emphasize the following points, addressing them particularly to teacher trainers and educational administrators:

1. Every person is endowed by some ability to be creative.
2. This element of creativity can be developed and nurtured in both the teacher and the learners.
3. When this element of creativity is an end in itself, it can be enjoyed thoroughly.
4. When it is a means, it can be highly instrumental in making both teaching and learning immeasurably more efffective.
5. Creativity is not to be limited to classroom methodology, but must also find its way into the design of the curriculum and the setting of objectives.

HENRI HOULMANN

LA CRÉATIVITÉ DANS L'APPRENTISSAGE DES LANGUES VIVANTES

POSITION DU PROBLÈME

Les théories de l'apprentissage fondées sur les notions de réflexe, d'habitude, d'automatisme, ayant connu un échec, il est tentant de se tourner vers leur contraire et de mettre quelque espoir dans la créativité. On reconnaît par là que l'homme n'est pas une machine et qu'il possède une haute capacité d'invention et d'adaptation.

Toutefois, il nous semble dangereux, en pédagogie des langues vivantes, de partir de la notion de créativité, car nous voyons le risque d'escamotage de tout l'aspect apprentissage, comme ce fut déjà le cas dans les théories structuro-globales. C'est pourquoi, il nous semble préférable de chercher d'abord quelle est la place de la créativité dans le processus d'apprentissage et ensuite seulement quel est son apport dans l'apprentissage des langues.

L'APPRENTISSAGE

Lorsqu'on essaye de cerner cette notion, on ne peut éviter une confrontation à la notion de comportement. En effet, ce qu'on apprend, c'est d'abord un comportement, même dans une activité à première vue aussi abstraite que de dire 2 et 2 font 4, car comme l'a bien montré Piaget, affirmer cela c'est mettre un certain ordre dans le réel, c'est lui imposer cet ordre qui vient du sujet, autrement dit c'est déployer une activité, et nous ajouterons que c'est avoir un comportement.

Toutefois, pour qu'il y ait apprentissage, il ne suffit pas qu'il y ait comportement, mais il faut encore que ce dernier

— soit réussi,

— soit engrammé, c'est-à-dire qu'on en ait un souvenir durable,

— soit réutilisable, c'est-à-dire que nous soyons capables de le réutiliser dans de nouvelles situations.

L'apprentissage est donc un processus, lié à un certain nombre de contraintes. En effet, il ne peut se faire n'importe comment.

LE COMPORTEMENT

C'est une réponse; car il n'y a pas de comportement en soi, indépendamment d'une cause. Lorsqu'on est assis dans son fauteuil, on ne se lève pas tout à coup, comme ça, sans raison. Le comportement est l'activité de l'individu, face à quelque chose. L'animal en quête de nourriture, l'enfant jouant au train, le professeur tenant une conférence, tous déploient une activité, ils ont tous un comportement, ou plutôt des comportements, mais en fonction de quelque chose, en réponse à quelque chose.

On peut encore dire que le comportement est le fruit d'un traitement de l'information. Nous savons, en effet, que l'activité de l'individu sollicite la mise en œuvre d'une série importante de mécanismes cérébraux et qu'elle n'est possible qu'après que l'information qui nous vient de l'extérieur et de nous-mêmes aura été traitée et qu'une décision correcte aura été prise.

Le comportement ne peut pas être confondu avec les gestes, les attitudes, les mimiques qui en sont les manifestations extérieures; étant une réponse, il engage tout l'individu; étant le fruit d'un traitement de l'information, il est l'expression du cerveau dans son unicité. En effet, le comportement n'est jamais seulement le fruit d'une zone cérébrale, mais c'est le cerveau dans son ensemble qui traite l'information, prend une décision et l'exécute.

LA SITUATION

Le comportement est une réponse à quelque chose. Mais à quoi? On a cru un temps que c'était une réponse aux stimuli, mais c'était une erreur. En effet, les stimuli ne sont rien d'autre que des ondes captées par les sens; pour qu'ils prennent une signification il faut que le cerveau traite l'information, c'est-à-dire qu'il réponde aux quatre questions suivantes: — Qu'est-ce? — L'ai-je déjà vu? — Est-ce important? — Que faire?

Ceci ne veut pas dire que les stimuli n'ont pas d'importance; ils sont des messages du monde extérieur; mais en eux-mêmes ils ne veulent rien dire, il faut un sujet qui les interprète. Il y a donc deux pôles:

— d'une part, un monde extérieur, ce que nous appelons le milieu ambiant (ou le monde ambiant);

— d'autre part, l'individu, avec tout son apport, ses connaissances, sa mémoire, ses émotions, sa capacité de relation, etc.

Pour que ces deux pôles deviennent une unité vivante, dynamique, et en fin de compte pour qu'il y ait une réponse, c'est-à-dire un comportement, il faut une relation de l'individu à son milieu ambiant, ou pour le moins à une partie de celui-ci. Ce n'est que dans la mesure où cette relation est établie qu'une réponse est possible, qu'il y a donc un comportement. Nous appelons l'ensemble que constituent le milieu ambiant, l'individu et la relation qui les unit: la situation, que nous définissons ainsi: la confrontation de l'individu à son milieu ambiant ou à une partie de celui-ci.

C'est donc de la situation que vient, par traitement de l'information, la réponse, c'est-à-dire le comportement. On peut, par conséquent, affirmer que tout comportement est une réponse à une situation. Mais toute réponse n'est pas forcément juste, adéquate, appropriée. Lorsque vous tombez, si vous vous crispez vous vous faites mal; dans une classe composée d'éléments peu craintifs et maîtres de leurs nerfs, il ne sert à rien de se mettre en colère devant l'indiscipline des élèves; si un rocher se détache et vous tombe dessus, rester figé sera probablement une réponse inadéquate. Dans sa recherche d'équilibre, l'individu tendra à obtenir la meilleure réponse possible, c'est-à-dire la plus adéquate. C'est cette réponse juste, ce comportement réussi qui forme la base de l'apprentissage.

LA MÉMOIRE

Pour qu'une réponse puisse constituer un apprentissage, il faut donc qu'elle soit adéquate, mais aussi retenue. A quoi servirait une réponse juste, dans le processus d'apprentissage, si on l'oubliait aussitôt?

Mais on sait que la mémoire est elle-même un processus complexe qui met en jeu et l'activité humaine et l'affectivité, c'est-à-dire la relation de l'individu à son milieu ambiant. Il semble bien qu'on ne retient, à long terme, que ce qui est important, utile, nécessaire, intéressant et qui s'intègre dans une structure existante. Donc pour que le comportement réussi forme une trace durable, il faut que l'individu soit impliqué. Ceci est d'une importance capitale dans le processus d'apprentissage; s'il n'y a pas implication, il n'y a pas rétention et par conséquent pas d'apprentissage.

LA RÉUTILISATION

Enfin, un comportement réussi et retenu doit pouvoir être réutilisé; il ne le sera jamais dans des conditions absolument semblables, puisqu'il n'y a jamais deux situations identiques. Toutefois, elles peuvent être suffisamment proches l'une de l'autre pour que le comportement appris soit réutilisable avec profit. Le footballeur qui exercera pendant des mois, voire des années, sa reprise de volée, soit à l'entraînement, soit en match, ne retrouvera jamais d'une fois à l'autre la même position qui lui permettrait de tenter cette reprise de volée. Mais l'apprentissage qu'il aura fait lui permettra de traiter l'information plus rapidement, avec plus d'exactitude, de prendre donc la décision plus vite et de mieux l'exécuter. L'apprentissage ne va donc pas dans le sens d'un automatisme, ou d'un réflexe, mais d'un traitement facilité et accéléré de l'information, et c'est ainsi que nous comprenons l'habitude.

LE LANGAGE

Le comportement peut ou non être accompagné de langage. Lorsqu'il est accompagné de langage, ce dernier peut en constituer l'essentiel.

Le comportement implique ou non le langage. Le professeur irrité peut se contenter de lancer un regard sévère à l'élève pour obtenir le silence (exemple de comportement adéquat), de même qu'il peut faire une remarque

(sans obtenir forcément le silence, ce qui dans ce cas serait un exemple de comportement inadapté). On a souvent prétendu que le langage est un comportement; cette assertion nous paraît fausse dans la mesure où il n'est pas fait de différence entre le langage et le comportement. En effet, le langage n'est jamais à lui seul un comportement, une réponse à une situation, il fait partie d'un ensemble qui, lui, est le comportement. Crier «Attention!» dans une situation de danger, c'est avoir un comportement qui dépasse largement le simple énoncé de ce mot; face à une situation de danger, cette situation impliquant que vous n'êtes pas seul et que vous désirez éviter un accident aussi bien à votre ou à vos compagnons qu'à vous-même (dans le cas contraire vous auriez un autre comportement, suivi d'un autre énoncé), votre comportement sera d'éviter et de faire éviter l'accident; votre comportement n'est pas de parler, mais d'attirer l'attention de votre compagnon et de l'inciter à adopter, comme vous-même, un comportement de fuite; le langage n'est alors qu'un moyen de votre comportement, comme le serait le coup de poing que vous enverriez dans les côtes de votre compagnon pour obtenir le même effet. Est-ce que le comportement de la jeune fille qui a eu une aventure sentimentale et brûle de la raconter le lendemain à sa meilleure amie, se limitera à son flux de paroles? Le prétendre serait méconnaître aussi bien la situation (souvenir du vécu, désir de le revivre, de le faire partager, présence de l'amie) que le comportement (évocation, émotion, langage); le langage est un moyen de rendre le vécu accessible à l'autre, mais aussi à soi-même, en favorisant sa formalisation, en le précisant. Quel est le comportement du savant qui s'adresse à ses confrères? Se limite-t-il au langage qu'il utilise pour leur transmettre le fruit de ses dernières recherches? Nous pensons que son comportement consiste dans tout l'effort qu'il déploie pour transmettre son vécu et son savoir à son auditoire, qui se traduit non seulement par le langage, mais encore par ses mimiques, ses gestes, ses intonations, ses démonstrations éventuelles au tableau noir; son comportement, c'est aussi tous les liens qu'il tisse, aussi au moyen du langage, pour éclairer et convaincre ses confrères; son comportement, c'est aussi toute la bonne volonté, toute la volonté, les efforts qu'il fait pour être clair et précis dans ses explications. Si tout à coup quelqu'un, dans la salle, criait: «C'est de la foutaise!», le comportement du conférencier, face à la nouvelle situation, serait modifié; peut-être ne répondrait-il pas à la provocation, peut-être continuerait-il son exposé comme il avait prévu de le faire, mais son comportement ne serait plus le même, la voix serait un peu plus blanche, les gestes plus saccadés, la mimique moins aimable, alors que les séquences linguistiques resteraient strictement les mêmes. Lorsque vous demandez à un enfant: «Comment t'appelles-tu?», votre comportement ne consiste pas en cette séquence linguistique; votre comportement c'est de vouloir établir un lien avec lui, c'est de lui marquer votre amitié, de vouloir être gentil, ces paroles n'étant qu'un moyen, donc seulement une partie du comportement. Un SS demandant à un enfant juif: «Comment t'appelles-tu?» avait certainement un comportement différent du vôtre, alors qu'il posait la même question, en utilisant les mêmes termes.

Lorsqu'on étudie le fonctionnement du cerveau et qu'on tient compte notamment de son unicité dans le fonctionnement, on se rend compte que le comportement ne peut pas se limiter à ce qui est visible ou audible, à ce qui est mesurable.

Le geste, la mimique, l'attitude, la parole ne sont que des expressions du comportement; ce dernier se situe à un autre niveau. Un geste n'est possible que dans la mesure où le cerveau en a donné l'ordre et entrepris l'exécution. Nous savons que rien, absolument rien de ce qui se passe au niveau de notre corps ne peut se faire sans une décision du cerveau et une exécution à partir de ce même cerveau. Rappelons les grandes fonctions de ce dernier:

— Admission de l'information (zones sensorielles),

— traitement de l'information (tronc cérébral supérieur, avec le système limbique, aires d'association),

— prises de décisions (aires d'association),

— exécution (zones motrices).

N'oublions pas le principe d'unicité du cerveau, ce qui veut dire qu'aucune de ces fonctions et donc aucune de ces zones, ne peut travailler en s'abstrayant des autres, que l'admission de l'information dépend étroitement des autres zones et qu'il en va de même pour chacune des zones et des fonctions. Ce principe d'unicité est renforcé par la notion de métacircuit, ce dernier traversant une série de zones pour former une unité fonctionelle.

Donc, lorsque mon cerveau, après avoir admis et traité l'information, prend une décision et l'exécute, c'est-à-dire donne la réponse à une situation, il y a comportement et ce dernier se situe à ce niveau, c'est-à-dire qu'il est composé de l'ensemble des données cérébrales, qu'elles viennent du système limbique, des zones sensorielles et sensorio-psychiques, des aires d'association, voire, en rétroaction, des zones motrices, les manifestations extérieures n'étant que la traduction, la transposition, l'expression externe, c'est-à-dire la partie visible de l'iceberg.

Cela dit pour montrer que le langage n'est pas *le* comportement mais qu'il en fait partie, qu'il en est un moyen, certes important dans la communication et dans la formalisation de la pensée, mais malgré tout qu'un moyen.

Nous attachons une grande importance à ce fait, car si le langage n'est qu'une partie du comportement, alors ce qui compte dans l'apprentissage d'une langue vivante, c'est d'abord le comportement, le langage ne venant qu'ensuite. Tout l'aspect langage est alors soumis au comportement de l'élève; autrement dit, la méthodologie ne peut plus se payer les fantaisies qu'elle s'est permises jusqu'à présent (faire tenir à des enfants de 12 ans des conversations de bistrot, faire apprendre des mots incompréhensibles ou conjuguer des verbes comme «valoir» à des enfants de 9 ans), mais elle doit suivre très attentivement les situations possibles selon les âges

(réels!), les conditions socio-culturelles, les dispositions naturelles (type d'intelligence), et par conséquent les comportements possibles. Une des conséquences importantes de cette façon de voir et que le support naturel du langage est la situation avec le comportement qui en découle et que l'engrammation du langage ne peut se faire que dans cette situation, en même temps que se fait l'engrammation du comportement qui sous-tend le langage.

LA CHAÎNE PSYCHOLOGIQUE DU LANGAGE

Il y a donc une chaîne psychologique comprenant:

— la situation, c'est-à-dire la confrontation de l'individu à son milieu ambiant ou à une partie de celui-ci;

— un traitement de l'information qui se fait au travers d'une activité et comprend essentiellement la perception, la mémoire, l'affectivité;

— une réponse, c'est-à-dire un comportement aussi adéquat que possible en réponse aux sollicitations de la situation, avec éventuellement un langage qui accompagne le comportement; cet accompagnement n'est pas extérieur, mais intrinsèque, c'est-à-dire que le langage peut constituer l'essentiel du comportement.

Il est donc important dans l'apprentissage de respecter cette chaîne, c'est-à-dire de prendre en considération tout l'aspect SITUATION — TRAITEMENT DE L'INFORMATION — RÉPONSE.

L'IMITATION

Une bonne partie du comportement adéquat, qui est un des aspects fondamentaux de l'apprentissage, se fait par imitation. Mais cette dernière n'est qu'un court instant dans le processus d'apprentissage; elle est une passerelle entre deux individus qui permet une appréhension plus rapide de la réponse à donner à une situation et elle ne remplace pas toute la phase du traitement de l'information par le sujet. Par l'imitation, l'individu évite de devoir refaire tout l'apprentissage, de revivre toutes les expériences, de repasser par tout le chemin nécessaire pour acquérir un comportement adéquat. Il apparaît toutefois que l'imitation, si importante soit-elle, n'atteint qu'une phase courte de l'apprentissage et que l'essentiel est une activité originale de l'individu.

Il n'en va pas autrement du langage, qui, ne l'oublions pas, fait partie du comportement. Pour qu'il y ait langage, il faut d'abord qu'il y ait une situation qui appelle une réponse parlée, il faut ensuite qu'au cours d'autres situations avec réponse parlée l'enfant (ou l'apprenant) ait entendu, enregistré les séquences linguistiques; ce qui ne veut pas dire qu'il saura les réutiliser. Il ne suffit pas de susurrer à l'élève «Bonjour Monsieur» pour qu'il sache le dire lui-même. Certes, il y a l'aspect imitation qui fait que l'élève, quand il le dira, prononcera «Bonjour Monsieur» et

non pas «Guten Tag» ou «Good morning»; mais il y a aussi les aspects mémorisation et réutilisation qui échappent à l'imitation. C'est l'aspect réutilisation qui nous semble être le plus du domaine de la créativité.

Nous avons vu que pour qu'il y ait apprentissage, il faut qu'un comportement réussi soit réutilisable dans une nouvelle situation. De ce fait, il y a innovation, c'est-à-dire réponse originale de l'individu à une situation; c'est là que nous pouvons trouver la créativité, dans l'originalité plus ou moins grande de la réponse.

En fait, la créativité se situe à deux niveaux:

— D'une part, au niveau comportement, dans ce qu'il a de vivant, d'original, d'unique.

En pédagogie des langues vivantes cela veut dire qu'il faut faire vivre à l'élève des situations. Ce n'est pas chose facile, car nous avons vu que la situation est un ensemble complexe et parfaitement individuel; qu'il ne suffit pas de présenter des circonstances extérieures pour qu'il y ait situation, et surtout pas situation identique. Autrement dit, ce qui marche pour certains élèves peut ne pas jouer avec d'autres, ce qui sera valable à un certain moment peut échouer à un autre.

Originalité de la réponse, du comportement, ne veut pas dire liberté totale; la situation est en soi contraignante, puisqu'elle exige une réponse qui ne peut être donnée que dans un certain cadre. La créativité, vue sous cet angle, signifie que la réponse n'est pas imposée de l'extérieur à l'élève, par le maître ou par la méthode, mais qu'elle doit venir de lui-même et que l'enseignant doit l'accepter, même si ce n'est pas ce qu'il attendait. En fait, en tant qu'enseignant, on ne peut guère faire plus que susciter des situations auxquelles l'élève répondra, mais à sa manière. Certes, la manière de répondre est guidée par le maître, surtout lorsqu'il s'agit d'une langue, mais il faut tendre à laisser le plus de jeu possible à l'élève. C'est possible dans la mesure où l'accent est mis, dans l'apprentissage, sur la relation et non sur la performance quantitative (il faut savoir tant de mots en tant de temps, avoir assimilé tant de séquences, compris tant de points de grammaire, etc.).

— D'autre part, au niveau du langage lui-même.

Ce dernier a une fonction sémiotique, c'est-à-dire que l'homme est capable d'abstraire et de condenser dans le mot ou dans la séquence linguistique la réalité, ou du moins une partie de celle-ci (les choses, les événements, le vécu, etc.). Mais la réalité est multiple, elle est même infinie dans sa diversité et l'individu ne se retrouve jamais deux fois de suite dans la même situation. Il ne peut donc rendre compte de la situation par des stéréotypes, mais il doit puiser dans son stock linguistique pour créer les séquences linguistiques qui rendront compte de la situation.

La créativité est une démarche qui accompagne une méthodologie; elle n'est pas cette méthodologie. Son importance n'en reste pas moins grande, car elle est le garant de l'authenticité de la relation de l'élève à son monde ambiant dont fait partie la langue à apprendre.

FRANÇOISE WUILMART

LA CRÉATIVITÉ DANS UNE PERSPECTIVE PSYCHOLOGIQUE, PÉDAGOGIQUE ET CULTURELLE

La notion sur laquelle nous nous penchons ici ne pourra sans doute être définie avec précision; tout au plus contribuerons-nous à la cerner, à la parcourir dans tous ses recoins, même ceux qui sont appelés à demeurer obscurs. En effet la notion de créativité reste indissociable, il faut bien le reconnaître, de l'idée de don, d'illumination, de coup de pouce magique, produit on ne sait comment, et l'être créatif, qu'il s'agisse du savant ou de l'artiste, apparaît encore souvent comme une espèce de chaman, bénéficiaire d'une sorte de grâce ou de don.

Grâce oui, don certainement, mais non plus au sens où l'on a longtemps voulu l'entendre: apport extrinsèque venu d'en haut, mais bien dans le sens de réunion, en partie fortuite, de conditions génétiques, physiques, psychologiques, sociales et affectives, nécessaires pour provoquer cet état dans lequel l'homme cesse de répéter, et crée.

Cette communication ne prétend pas apporter d'éléments théoriques nouveaux sur le sujet, qui fait depuis de nombreuses années l'objet de réflexions profondes et exhaustives entraînant une rénovation totale de la pédagogie. Il s'agit ici pour nous, dans la mesure du possible, de faire le tour d'horizon du problème et, ce à quoi nous tenons tout particulièrement, d'attirer l'attention sur l'abîme qui aujourd'hui encore sépare trop souvent la théorie de la pratique.

Avant de passer aux deux questions essentielles de cet exposé: celles de savoir ce qui peut enrayer la créativité ou la favoriser à quelque niveau que ce soit de l'enseignement, examinons de plus près le processus intime de la créativité. Pour ce faire, penchons-nous sur un cas extrême puisque le phénomène y atteint son paroxysme et y apparaît dans toute sa pureté: celui du génie, qu'il s'agisse du savant ou de l'artiste.

Le génie au départ est animé du *besoin de dire*, non pas de répéter dans une sorte d'onanisme intellectuel, mais de prolonger le discours de la vie. Prolonger ce discours, c'est donner forme à ce qui n'en a encore jamais eu, et c'est bien là le grand privilège du génie: ce besoin spontané qu'il a d'enfanter.

A quoi correspond-il exactement?

Au besoin de franchir des frontières, de sortir du monde qui l'entoure en faisant éclore une fleur nouvelle qui cependant plonge ses racines dans l'ancien monde. Et c'est bien en cela que réside l'essence même du génie créateur: le besoin de produire le Nouveau. Comme Orphée, ce n'est pas en se tournant vers Eurydice qu'il la gagnera, mais en regardant vers l'avant. Il ne doit pas s'attarder dans la contemplation stérile du passé, du devenu, du connu mais épouser le jeu dialectique du processus du monde, en suivre les ramifications jusqu'au point d'intersection qu'il a le privilège de percevoir, en sa qualité de génie, et où il fait éclore, au travers de sa production personnelle, le fruit nouveau.

Pour ce faire il passe par trois phases.

La première est l'*incubation.* Ici le sujet a une idée en tête; tout occupé d'elle, il ne songe qu'à une chose: lui donner forme. Cette phase peut être obscure, le sujet y est souvent la proie d'une grande confusion qui provoque en lui une agitation extrême, une grande inquiétude qui ne peut s'apaiser que dans l'acte créatif lui-même. Cet état est intenable, c'est une contradiction en soi qui veut être résolue, une insatisfaction qui doit être apaisée. Cette incubation est généralement suivie d'une brusque éclaircie, ce que l'on a coutume d'appeler l'inspiration ou l'intuition. Et c'est bien ici que réside le point le plus obscur de tout le processus. Pourquoi cette illumination subite survient-elle alors qu'on s'y attend le moins, alors que l'enfant cherché vous échappait le plus... et soudain, il est là. Prenons l'exemple le plus célèbre peut-être, celui de Descartes lorsqu'il trouva le principe du cogito ergo sum: «Le 10 novembre 1619, dit-il, quand la lumière d'une merveilleuse découverte se fit jour en moi.» Les tentatives multiples de passer de l'expérience subjective à une définition en termes d'opérations et de mesures du processus créatif à ce stade n'ont encore abouti qu'à des résultats insatisfaisants. Sans doute la science jettera-t-elle un jour sa lumière sur cette phase inexplicable, ce bond mystérieux dans lequel réside le cœur même du processus créatif. Dans cette phase de l'inspiration, l'agitation n'est pas apaisée, mais du moins a-t-elle trouvé la direction dans laquelle s'engager.

Vient alors la troisième phase qui est sans doute la plus pénible, la plus laborieuse, celle qui requiert avant tout l'assiduité: celle de l'explication. Ici la difficulté majeure provient d'un danger inhérent à ce dernier stade: la rupture entre la vision et l'œuvre, entre l'œuvre et la vision. Il faut que le créateur reste possédé par son sujet, ou, comme le dit Van Gogh: «Le premier éclair de lumière qui nous transperce et nous embrase, doit avoir lui-même commencé à peindre.».

Nous avons pris comme exemple celui du génie, créateur par excellence, temple dans lequel la fleur de la vie se perpétue, s'entend de la vraie vie, de l'élan vital qui nous pousse vers l'avant, qui nous oblige à nous dépasser et qui constitue finalement le ressort de tout progrès.

Fort heureusement cet élan n'existe pas que chez les génies. Nous le connaissons tous, à des degrés différents d'intensité ou de qualité. Mais qu'est-ce qui détermine la variété de ces niveaux? On est bien obligé de constater que certains êtres sont plus ouverts que d'autres, plus productifs que d'autres ou, pour employer un terme commode et correspondant à une réalité complexe: plus «doués» que d'autres. Cependant la tâche du pédagogue est de ne pas s'arrêter à des considérations aussi superficielles que celle de «don» et de reconnaître que c'est à l'apprenant apparemment le moins doué qu'il peut être le plus utile... ou le plus néfaste. En d'autres termes, l'enseignant doit être conscient du fait que la créativité de l'apprenant peut être simplement enrayée, tout en existant bel et bien. Si le rôle de l'enseignant est primordial il n'est cependant pas unique. Les facteurs de freinage de la faculté créative auxquels il se heurte sont énormes et multiples, et proviennent de plusieurs directions.

Le plus important est de nature psychologique, et en poussant le problème jusqu'à ses confins extrêmes, de nature philosophique: il s'agit de la peur du Nouveau. Tout ce qui est autre effraie, ce qui est différent ou nouveau implique le risque et la menace de danger. Comme elle est douce l'habitude, comme il est sécurisant ce chemin toujours le même que l'on suit jour après jour en en connaissant chaque pierre, chaque tournant, chaque obstacle et surtout la fin. Il s'agit là ni plus ni moins de satisfaire un des instincts fondamentaux de toute créature vivante: l'instinct de conservation. Ce n'est souvent que lorsqu'il est question de strugle for life que l'innovation, la recherche d'un état nouveau permettant d'échapper aux conditions anciennes devenues préjudiciables peut être envisagée. Cette situation extrême mise à part, l'homme préfère ne rien changer à la routine, il tend vers l'état de repos auquel se référait déjà Freud qui, à côté des divers instinsts mis en évidence par lui, avait distingué «l'instinct de mort» poussant l'homme au devant du grand repos léthal.

La majorité des êtres reste donc volontairement sourde à l'appel du besoin de créer, du besoin de dire qui requiert l'éveil, l'effort, implique le danger. Ce besoin de créer est peut-être là, mais il doit être excité. Or l'est il? L'est-il dans l'environnement de l'apprenant, autrement dit dans le milieu qui l'a produit avant qu'il ne soit confié aux mains de l'enseignant et dans le cadre de l'enseignement lui-même? Ou encore: l'émetteur et le récepteur sont-ils sur la même longueur d'ondes?

On est bien obligé de constater que dans la majorité des cas la réponse est négative. Souvent l'offre ne correspond pas à la demande, et la demande est déçue par l'offre. Repassons de l'autre côté de la barrière et mêlons-nous aux étudiants. Laissons de côté les élèves privilégiés, exceptionnellement... «doués» et prêtons l'oreille à l'étudiant moyen qui juge la qualité de l'enseignement qui lui est dispensé. Les propos recueillis d'année en année sont presque toujours les mêmes; on pourrait les résumer comme suit:

1 — Tel cours a été introduit sans raison dans le programme. Il ne nous sera jamais d'aucune utilité.

2 — Tel autre cours est parfaitement dépassé. Il n'a plus de raison d'être. Nous perdons notre temps.

3 — Tel professeur ne connaît pas la branche qu'il enseigne.

4 — Tel autre lit ses notes au lieu de nous parler. Si on lui demande d'abandonner son texte, il est perdu, se contredit.

5 — Tel autre traîne sa matière en longueur et bien que le sujet en soi soit intéressant au départ, le cours est monotone.

Ou encore, si l'on prête l'oreille à des problèmes plus particuliers:

6 — Tel professeur ne m'aime pas. Je lui suis antipathique et c'est réciproque.

7 — Je n'ose lui parler. Dès que j'essaie de m'exprimer il me rit au nez.

Ou enfin:

8 — L'ambiance de la classe est telle que je n'ose ouvrir la bouche. Je me sens inférieur à tous mes condisciples.

Tout en faisant preuve d'une extrême prudence à l'égard de telles critiques, on ne peut rester sourd à un appel aussi souvent réitéré et surtout presque unanime. L'étudiant mécontent a souvent raison de l'être, ne serait-ce qu'en partie. Et il y a beaucoup à parier que s'il est médiocre et se ferme à l'apprentissage, la faute en incombe à une série de facteurs parmi lesquels le comportement du professeur n'est pas un des moindres.

On constate donc:

1) Un manque de motivation pour certains cours.

2) La mauvaise qualité de l'enseignement qui entraîne le manque d'intérêt malgré la motivation existante.

3) L'influence énorme des rapports humains entre élèves, ou entre élèves et professeurs, les interférences psychologiques multiples.

D'autres facteurs encore peuvent enrayer l'apprentissage et la créativité, bien que l'étudiant n'en soit pas nécessairement conscient:

4) La discordance totale entre le niveau culturel requis par les études et celui du milieu familial et social.

5) L'influence de la société de consommation dont il est issu et de la surabondance de l'information.

6) Le stress, le surmenage et la fatigue dont il est la victime.

Reprenons un à un ces différents points et commençons par le moteur fondamental de toute création: la *motivation.*

Cette motivation, nous l'avons vu, peut être spontanée, comme chez l'artiste ou le savant par exemple. Mais il ne s'agit pas d'eux. Elle peut être un but fixé, qu'il s'agisse d'un diplôme, d'un métier ou de l'exercice d'un art. Le spectre de ce genre de motivation est le plus vaste. L'élève qui ne perd pas ce but de vue, qui lui aussi, à sa manière, «reste possédé par sont sujet», s'attellera sans relâche aux moyens menant à la fin. Spontanément désireux de se dépasser lui-même, il s'épanouit sans trop de

difficultés. D'autres espèces de motivation existent que l'on peut qualifier de mobiles indirects: le besoin de briller, de se distinguer aux yeux du professeur ou d'autres condisciples, ou encore le sens de la compétition, stimulus à ce point puissant que la plupart des sportifs réalisent lors de championnats des performances qu'ils sont incapables de reproduire en temps normal. Mais cette motivation doit exister aussi du côté de l'enseignant, qui trop souvent se limite à n'être qu'un simple fonctionnaire, employé pour débiter son texte en 50 minutes. Le meilleur éducateur est celui qui l'est devenu par vocation, autrement dit, qui a l'envie sans cesse renouvelée d'avoir avec l'apprenant des échanges réels et ce, en individualisant son enseignement, en le modelant, en le faisant varier selon le moment, les circonstances, la personnalité de celui à qui il s'adresse.

La première qualité essentielle de tout enseignant qui se veut efficace est donc l'amour de son métier et, sans vouloir verser dans un sentimentalisme de mauvais goût, l'amour de l'autre, terme pris ici en dehors de tout contexte religieux, et recouvrant les qualités de tolérance, de patience, de compréhension extrême et surtout de désir d'améliorer chez autrui ce qui peut l'être. Le pédagogue doit avoir l'envie profonde d'épanouir la personnalité de l'être qui lui est confié et le seul fait que l'apprenant soit sensible à cette volonté émanant de l'éducateur le transpose dans les conditions optimales d'apprentissage. L'étudiant qui se sent accepté tel qu'il est, avec tout son bagage de complexes trop souvent ignorés, sort de sa coquille et saisit la main que lui tend l'éducateur. Car dans la dynamique d'apprentissage il est un grand principe que trop d'enseignants oublient: aucune créativité, et dès lors aucun apprentissage réel n'est possible de la part d'un être qui éprouve de la crainte (par exemple la crainte du ridicule), car la crainte entrave la liberté d'expression et même, avant elle, la liberté de réflexion, elle est le plus grand obstacle à tout épanouissement.

Rappelons-nous les expériences conduites sur des rats en laboratoire par les behavioristes Thorndike et Watson. Leur observation mène aux conclusions suivantes: pour que l'apprentissage soit réussi, certaines conditions doivent être remplies:

1. Le rat doit être «bien disposé». Il doit être affamé, disposé à être intéressé par la nourriture. Il s'agit de la loi de *bonne disposition.*
2. Le rat doit s'intéresser à ce qu'on lui fait faire. C'est la *loi de la motivation.*
3. Le rat doit être récompensé de ses efforts. Il s'agit de la *loi de l'effet heureux.*

Si nous transposons ces lois fondamentales de l'apprentissage sur le plan pédagogique, nous constatons que ce qui est vrai pour l'animal l'est aussi pour l'homme. Une loi trop souvent oubliée par l'éducateur est celle de l'effet heureux. Si l'on dispose deux animaux dans des labyrinthes parallèles, l'apprentissage de l'un des deux est d'autant plus rapide qu'il réussit plus vite. Cet effet heureux est très stimulant pour l'activité ultérieure. Comment cette loi peut-elle être rendue effective sur le plan pédagogique? Par l'encouragement, les commentaires favorables visant à

renforcer la confiance en soi de l'apprenant. Un autre moyen est de noter les travaux en fonction de l'effort fourni et non du résultat absolu. Les notes médiocres en effet ne répondent pas aux impératifs de la loi de l'effet heureux.

On peut donc conclure que l'image de l'éducateur idéal est bien différente de celle qui eut trop longtemps cours et qui malheureusement prévaut encore dans certains cas: celle du professeur autoritaire, l'œil sévère, la baguette à la main. Si la baguette a disparu, les autres attributs dont elle reste le symbole resurgissent parfois, et pour beaucoup, y compris pour un grand nombre d'étudiants, le professeur est encore cette créature isolée sur son podium, détentrice d'un grand savoir et digne d'admiration, bref un «être à part».

Ou s'il n'est pas tout cela, c'est en fonction de cette image idéale que l'usurpateur sera jugé. Trop d'élèves aujourd'hui (et enseignants d'ailleurs) ont encore tendance à isoler la classe de la réalité et les rapports qui s'échangent dans ce monde clos où personne n'est totalement soi-même et où le monde de derrière la vitre est «mis entre parenthèses», sont essentiellement faux. Ils ne peuvent donc être productifs. Pour remédier à cette véritable plaie, un seul remède s'impose: *la démystification du rôle de l'enseignant.*

L'opposition enseignant-enseigné doit disparaître. Il ne doit plus y avoir qu'un groupe d'êtres intéressés et désireux d'apprendre et, au milieu d'eux, un assistant, un guide, un conseiller tout aussi intéressé et désireux d'aider chaque élève en particulier dans son apprentissage. Bref il ne doit plus y avoir que des êtres humains, les uns moins avancés que l'autre pour une simple question d'âge. Les rapports doivent être francs, la critique acceptée de part et d'autre. Ce n'est que dans une telle ambiance que l'apprenant moins favorisé (pour ne pas dire moins doué) trouvera les conditions sine qua non de son épanouissement.

Revenons maintenant à la loi fondamentale de la motivation. Nous avons déjà insisté sur l'importance de ce facteur de part et d'autre. Il faut cependant le distinguer de l'intérêt, ce qui nous amène au second point envisagé plus haut: le manque d'intérêt dû à la mauvaise qualité de l'enseignement, malgré l'existence de la motivation.

Si l'intérêt pour la matière enseignée n'existe pas au départ, il peut être suscité, il faut qu'il le soit, sans quoi l'enseignement dispensé ne provoque aucun écho, si ce n'est sur le mur opposé à l'estrade. Trop d'enseignants sont dépourvus de ce «don», de cet «art» pourrait-on dire d'accrocher leur public. Car il s'agit bien d'un art, et si l'on a souvent comparé le professeur à un acteur, c'est à juste titre. Non pas au sens de comédien, puisque les rapports, avons-nous dit, doivent être avant tout authentiques, mais au sens de technicien dramatique soucieux du bon fonctionnement de l'opération qui lui est confiée. Comme l'acteur il doit «sentir» son public, avoir recours à tous les subterfuges possibles pour éveiller l'attention et surtout la maintenir en éveil, enfin il doit pouvoir improviser.

Il y a toujours moyen de raccrocher le sujet abordé à quelque chose qui soit réellement susceptible d'intéresser directement l'élève: aux événements de sa propre existence, de son milieu, à l'actualité à laquelle il s'intéresse, à des expériences communes, à ses goûts personnels... Une matière plus austère peut se dispenser sous forme de jeu, d'énigme, de problème à résoudre et de toutes façons avec humour, car le rire tient en éveil. Un autre impératif est la variété: variété non seulement de la matiére mais de la présentation et de la méthode. Cette variété devrait être une loi pour l'enseignant aussi: certains professeurs utilisent d'année en année les mêmes textes. S'ils sont nouveaux pour le public, ils perdent progressivement tout intérêt pour l'orateur qui, peut-être à son insu, cesse d'être captivant, n'étant plus lui-même possédé par son sujet.

Dans le même ordre d'idées, j'aimerais attirer l'attention tout particulièment sur le problème de la préparation des leçons. Mon expérience personnelle et celle de certains collègues m'ont prouvé que les meilleures leçons ne sont pas toujours celles qui se déroulent selon un schéma mûri en dehors du contexte de la classe. Tout en étant parfaitement maître de sa matière, on peut très bien laisser la structure même du cours en suspens. De la sorte au lieu de s'embarquer dans un développement fort bien conduit sans doute, mais ne répondant justement pas aux besoins du jour des apprenants, à leur humeur, à leurs problèmes, on peut se réserver une grande marge de liberté et entamer la matière par un autre biais plus adéquat, ce qui constitue une attitude bien plus réaliste et plus favorable à l'apprentissage. Certains professeurs sont carrément hostiles à la digression, prétendant qu'il ne faut pas s'écarter du sujet, et qu'il y a un programme à respecter. Que voilà une attitude peu pédagogique! Bien sûr, cette digression ne doit pas être en disparité totale avec le sujet, mais si elle s'y rapporte plus ou moins, elle témoigne bel et bien de l'intérêt réel de l'interlocuteur qui ne fait que prolonger dans son environnement la science dispensée en classe. En n'est-ce pas là ce que nous cherchons? Il y a parfois, à partir d'une discussion s'écartant du sujet mais bien conduite, plus de profit à retirer pour l'apprenant que d'un programme respecté.

En conlusion, l'enseignement sera souple ou ne sera pas. Il ne doit pas y avoir d'enseignement schématique, de méthode éducative abstraite, mais une pédagogie concrète au service des sujets concrets et différents qui lui sont confiés.

D'autres facteurs, avons-nous dit, peuvent enrayer l'apprentissage et la créativité, bien que l'apprenant n'en soit pas nécessairement conscient. Commençons par la disparité totale qui peut exister entre le milieu socio-familial et le milieu scolaire. C'est entre deux mondes totalement différents que l'élève oscille constamment: le premier qui doit ouvrir les portes de sa vie future, c'est-à-dire l'école où on lui inculque des vérités qui ne sont pas nécessairement les mêmes que dans le second, celui dans lequel il doit se replonger chaque jour, d'où il est issu, dont il fait au départ intimement partie. Cette situation entraîne une véritable dichotomie au niveau de sa personnalité et il est appelé à faire un choix. Si ce choix se porte sur la culture dispensée en classe, le problème n'en est cependant pas résolu.

Car bien qu'ayant jeté son dévolu, l'apprenant ne peut rompre totalement les liens avec le milieu qui l'a produit, façonné. Les élèves issus de milieux intellectuels favorisés semblent souvent plus «intelligents», c'est-à-dire plus réceptifs, plus ouverts à l'apprentissage d'un plus grand nombre de choses; car la première école d'apprentissage est le foyer. Les stimulations ayant été multiples en dehors de l'école, l'élève appartenant à ce milieu privilégié témoigne d'une maturité intellectuelle (mais pas nécessairement affective) bien plus grande que celui dont les facultés n'ont jamais été stimulées. Et nous nous trouvons ici devant un des obstacles majeurs auquel peut se heurter l'apprentissage. L'apprentissage idéal n'est-il pas essentiellement l'ouverture d'une multitude d'horizons et l'encouragement à les prospecter en dehors même du cadre de l'enseignement? Or dans le cas de l'élève issu d'un milieu social défavorisé, les horizons sont restreints, l'éventail de possibilités d'exploitation du bagage acquis est réduit. L'apprentissage de certaines matières se limite donc par la force des choses à l'expérience vécue en classe. Même si l'impact a été grand, le rayonnement l'est beaucoup moins, les stimulations nécessaires pour que l'apprenant progresse dans la voie découverte, sont parfois nulles. Comparons par exemple l'éducation musicale d'un étudiant qui n'a jamais entendu chez lui que de la musique de supermaché et s'est mis à l'aimer, et de cet autre étudiant dont les parents seraient fervents amateurs de bonne musique. Un piège de plus pour l'enseignant qui tout naturellement sera enclin à féliciter l'étudiant prétendument doué et d'autre part à déplorer le manque de goût ou le finesse de l'élève défavorisé. La danger de tels jugements de valeur est évident. Une telle attitude de la part du professeur est propre à dégoûter à tout jamais notre élève infortuné de la bonne musique ou en tout cas à ne pas lui donner l'envie d'y goûter. On constate donc que, même si l'enseignant est impuissant dans des cas comme celui-ci, puisqu'il ne peut changer le milieu ou le passé de l'étudiant, son comportement est déterminant quant à l'attitude que cet élève prendra à l'avenir, et il dépend de lui que l'apprenant défavorisé s'épanouisse, ne serait-ce qu'un peu, ou au contraire se bloque, parfois de façon irréversible.

Enfin à côté du milieu social, il ne faut pas oublier le type de civilisation et de société auquel les apprenants appartiennent aujourd'hui. Faisons le point de façon schématique peut-être, mais en restant fidèle à la réalité qui nous entoure.

La société de consommation n'ignore pas les stimuli, mais c'est à une catégorie bien particulière de ceux-ci qu'elle fait appel et les besoins qu'elle entretient ou qu'elle suscite à tous les coins de rue, dans les journaux, les boîtes aux lettres ou sur l'écran, ne sont pas toujours de nature à favoriser l'épanouissement réel; tout au plus offrent-ils des solutions rapides et souvent fallacieuses aux multiples désirs de l'homme, le futur client. La consommation à grande échelle n'est-elle pas un moyen pervers d'apaiser provisoirement cette inquiétude, cette insatisfaction inhérente à l'homme qui aurait pu devenir productrice mais qui se trouve ainsi déviée? L'homme qui consomme apaise rapidement certains besoins impérieux, les oublie aussitôt, devient passif jusqu'à ce qu'un stimulus nouveau crée ou lui rappelle l'existence d'un besoin qu'il apaise aussitôt. Nous voilà donc confrontés

avec un nouvel ennemi de la créativité: l'encouragement de la passivité. Et quand nous parlons de consommation nous ne nous référons pas uniquement à celle des denrées consommables ou durables, mais également à celle de l'information, aujourd'hui si prospère, et plus particulièrement de l'information par l'image.

Il ne faut plus se donner le moindre mal pour être instruit, et instruit de tout, dans n'importe quel domaine: il suffit d'allumer son téléviseur, et les feuilletons historiques, les émissions scientifiques ou littéraires, les débats, les journaux parlés vous inculquent en un tournemain ce que l'on ne pouvait acquérir jadis qu'après des heures de lecture. Et c'est là un grand bien, car il vaut mieux être trop informé sans doute que pas du tout, et la panoplie des horizons ouverts par l'abondante information est certainement enrichissante.

Mais ce bien ne comporte-t-il pas un danger? Aujourd'hui celui qui presse le bouton de son téléviseur le fait souvent poussé par l'envie de voir défiler l'image, si captivante il faut bien l'avouer, tellement plus parlante que le mot, tellement moins austère aussi. Mais de ce fait la surabondance inévitable de l'information, qu'elle soit d'ailleurs visuelle ou autre, ne finit-elle pas par émousser la curiosité et l'intérêt, favorisant elle aussi la passivité, transformant le spectateur en créature purement réceptive, ingurgitant pêle-mêle et sans aucune discrimination une multitude de programmes? Et l'étudiant, puisqu'il s'agit de lui, gâté par ce genre de méthode informative, ne perd-il pas peu à peu le goût de l'effort, et à force d'être spectateur l'envie ne lui passe-t-elle pas de devenir acteur?

Dans le même ordre d'idées se classe enfin le dernier des facteurs principaux d'enrayement de la créativité: le surmenage et la fatigue.

La société dans laquelle nous vivons est, pour beaucoup d'entre nous, celle du stress, ce grand revers de la médaille. L'étudiant, lui aussi, en est la victime. On exige souvent de lui plus qu'il ne peut faire, on lui demande d'aller au-delà de ses forces: il doit se documenter, se tenir au courant de l'actualité politique ou littéraire, fréquenter régulièrement le théâtre et le cinéma, s'adonner à des activités dites «socio-culturelles», étudier, préparer ses examens etc... De surcroît chaque professeur le traite souvent comme si son cours seul existait. Peut-on exiger raisonnablement un tel rendement des apprenants et dès lors n'est-il pas normal que devant une telle pléthore, l'intérêt s'éteigne et fasse place à la somnolence ou à l'indifférence? Lorsqu'il a tant bien que mal tenté de remplir ce programme surchargé qui lui est imposé, il ne songe qu'à la détente et de là, une fois encore, sombre dans la passivité.

Après ces quelques considérations générales sur la créativité envisagée dans une perspective psychologique, pédagogique et culturelle, abordons le dernier point de cet exposé: la créativité au niveau de l'enseignement des langues. Ce thème, qui fera l'objet de plus amples développements dans les communications ultérieures, ne sera donc qu'ébauché ici.

Quelle performance idéale exige-t-on du professeur de langues? Que dans telle situation donnée son élève substitue tout bonnement le réflexe de l'emploi de la langue maternelle par celui d'une langue étrangère.

Quelle gageure! Tel objet ou tel concept qui jusque-là allait de pair avec tel signifiant doit se marier presque automatiquement à un autre terme. Tel développement de pensée épousant intimement t*elle structure grammaticale* est anéanti, il faut penser autrement, de façon plus compliquée ou plus simple, changer l'ordre des ses idées. Comment ne pas reconnaire qu'un tel bouleversement requiert au départ un potentiel énorme de créativité? Ici plus que jamais il s'agit de garder les pieds sur terre et pour ce faire d'éviter toute situation fausse. Qu'un élève soit à même d'une part, de raconter un texte exploité et étudié, de débiter son vocabulaire ou de commenter les diapositives d'un cours audio-visuel, mais que d'autre part il commence à bredouiller, à retomber dans la traduction mentale dès qu'il se trouve dans une situation réelle, peut sembler surprenant. Or, c'est ici seulement, dans une telle situation réelle, que l'élève est appelé à être créatif, à puiser dans son bagage de tournures et de mots acquis ceux qui s'avèrent les plus adéquats, pour les réunir en une phrase nouvelle qu'il n'a jamais apprise et encore moins répétée. On constate donc que l'élève mis au pied du mur bredouille et se raccroche instinctivement à ce qui lui vient en premier lieu à l'esprit: sa langue maternelle, traduisant parfois mot à mot de celle-ci. Et pourtant l'expression adéquate, il la connaissait, la structure grammaticale avait fait l'objet d'un grand nombre d'exercices.

La meilleure solution à apporter à ce problème serait de plonger l'élève le plus grand nombre possible de fois dans des situations réelles toujours différentes, où il serait appelé à exercer sa créativité en matière linguistique. Ces situations réelles peuvent être provoquées dans le cadre de l'enseignement. Après la phase d'assimilation de mots nouveaux et de structures nouvelles, il serait bon que professeur et élèves oublient les textes vus et s'engagent dans des discussions intéressant directement l'apprenant. On n'insistera jamais assez sur l'importance de la situation réelle dans l'apprentissage d'une langue étrangère, et c'est ce qu'ont compris les adeptes de la méthode audio-visuelle.

Toutefois la méthode structuro-globale ne peut être efficace que si elle est bien appliquée, dans une stricte observance de certaines grandes règles telles qu'un nombre minimum d'heures par semaine, l'exercice en laboratoire et surtout l'exploitation. Trop d'enseignants, probablement mal informés, se contentent, des heures durant, de faire répéter des textes par des élèves transformés en perroquets. Ainsi appliquée, cette méthode au départ si riche, se révèle encore plus désastreuse que la méthode traditionnelle et l'élève, une fois mis en situation réelle, est absolument incapable de s'exprimer de façon adéquate. De la langue étrangère il n'a retenu que certaines phrases toutes faites, véritables clichés, stéréotypes ou structures rigides qui, par dessus le marché, laissent insatisfait son sens analytique. Si donc dans l'apprentissage d'une langue, la phase d'assimilation est primordiale (et bon nombre d'enseignants ne la dépassent pas), elle est insuffisante et ne constitue que le prologue à la phase créative proprement dite. Cette créativité sera avant tout suscitée par le travail d'exploitation,

utilisation des notions acquises, dans des contextes nouveaux, et à cef effet, un des expédients les plus favorables, et malheureusement trop souvent oublié, est le jeu. Si primordial déjà dans l'épanouissement de l'enfant, il le reste chez l'adolescent et chez l'adulte, car il réunit tous les facteurs favorables à la créativité: l'intérêt, la curiosité, les mobiles psychologiques divers.

Bien des choses restent à dire sur ce sujet, mais elles sortent du cadre de notre exposé et feront, comme nous l'avons dit, l'objet d'autres communications relatives aux techniques d'apprentissage linguistique.

Pour conclure: si l'on nous demandait de ramasser le contenu de cette communication en un souhait, ce serait celui de réalisme et de rapports humains.

THOMAS H. BROWN

CREATIVITY AND SELF-EXPRESSION

Learners of a foreign language may be said to be engaged in a creative learning activity when this activity causes the students to generate expression beyond mere imitation of a model: The student who is taught only to recognize what someone else has said or written and then only to reproduce it or modify it slightly is being deprived of those experiences which make language significant and useful. The basic objective then in foreign language learning is to lead students to the point where they will be able to draw on their own personal experiences, attitudes and opinions to express themselves in speech and writing.

It must be recognized that there exist inherent in the nature of language study certain factors which complicate the task of engaging students in creative activities. For beginning students, the challenge of acquiring the new language is formidable. A process which has required years for the native tongue is now to be replicated but in a strange and very different cultural setting. At the same time, dosage of instruction must be small, and while exposure to the new tongue expands progressively, for a long time the students will have only minimal quantities of vocabulary and structure items with which they may engage in any kind of interchange, creative or otherwise. The problem is compounded further because mastery of material does not mean understanding of theories or principles alone; what is desired above all is application of subject matter in speech and writing.

Add to these factors the psychological frustration students may experience as they approach a sound and structure system of a language different from their own. In this new setting where peer pressure creates an attitude of extreme anxiety, students fear to appear ridiculous and soon learn that the study of the new language (especially the acquiring of the sound system) will force upon them activities which indeed do make them feel ridiculous.

In view of these limiting factors, how and to what extent may one expect to engender creative learning in foreign language teaching? The rest of this paper will deal with these problems.

Receptive and active language skills and creativity. — Listening and reading are referred to as "receptive" skills, since a message by these means is received not created. This is not to imply that one may not be an attentive, alert listener or reader, only that someone else is the inventor of the communication. It follows that speaking and writing are the active, creative skills, and since invention is inherent in the very nature of these skills, they are the more difficult to acquire.

The distinction between receptive and creative skills may suggest ways of categorizing subject matter in order to enhance creativity in the classroom. Limited dosage of vocabulary, especially at the beginning stages of instruction is recommended, and clear distinctions are to be made between words to be *recognized* in reading and those to be *used* in writing and speaking. Thus, speaking and writing vocabulary should be significantly smaller than reading vocabulary.

Grammar, too, should be prioritized according to the language skills. As one would make distinctions between vocabulary for reading and vocabulary for writing and speaking, so would one categorize grammar for reading and grammar for writing and speaking. For reading, mastery of a greater quantity of grammatical forms may be expected. This grammar would correspond to the usual grammar of a level one or beginning language course. Grammar for writing and speaking (which may be termed "coping" grammar) would be limited to structures most often used and the simplest and most easily acquired of a set alternative grammatical forms. The aim is to limit vocabulary and grammar items so that active mastery in this limited context may occur. Creativity suffers when students are given more material than they can master. Less becomes more in terms of fluency.

An example will illustrate. In French, it is common to present four basic grammar structures for forming questions: questions by intonation, questions using *n'est-ce pas,* questions using *est-ce que,* and questions using inversion. All four forms are basic and should *eventually* be mastered. However, experience teaches us that questions by inversion pose the most problems for students. Why not, then, recommend that all four kinds of questions form the grammar for reading, i.e., the forms to be recognized only. Active mastery for writing and speaking would be limited to easily acquired forms: questions by intonation, questions using *est-ce que* and *n'est-ce pas.* By limiting active mastery to easier grammatical alternatives, greater fluency may be expected, and opportunities for creativity are thus enhanced. Later, when students are already using the more easily acquired forms in speech and writing, and when the inversion structure is necessary for making questions with question words (*quand, quel, etc.*) the inversion form may be introduced and practiced in writing and speaking. Its acquisition will be easier at this point because the student will be familiar with it because of contact with it in reading.

Ordering of instruction and creativity. — Ordering of instruction begins with a clear statement of a language learning task. The task to be accomplished is made precise enough so that both student and teacher

know exactly what is expected. At the same time, the assignment should be flexible, open-ended so that students may finally express themselves creatively relative to the subject matter or topic.

Practice or drilling intended to prepare students to accomplish the task starts with simple exercises in which drills stressing a single segment or simple aspect of a problem are presented. More complex drills test the student's ability to choose from simple items or to apply a more difficult aspect of the problem. The task itself is finally performed when students engage in a personalized, creative activity in order to express their own ideas and opinions. To be avoided are two extremes. On the one hand is the situation where the simpler drills become the end of learning, or when the steps from one segment of instruction to the next are so minimal that students experience little or no challenge in the process. Student boredom is the result and creativity has not been achieved. The other extreme is the case where students are expected to handle difficult cognitive exercises without the necessary preparation for achieving the task. In this situation, a sense of failure is engendered, and in this frame creativity is also impossible.

Role of teacher and students. — The process I am describing may be seen as a situation in which the teacher changes progressively from the person in charge to a state of self-effacement. The instructor will not feel successful until the students are doing all or most of the participating. At first, the teacher, who has the information and skills to impart, serves as the authentic model of "foreign-languageness" relative to the subject matter to be transfered to the students. Thus, it is the instructor who directs this phase of learning which sets the stage and prepares for creative activities to follow. Even at this level, the teacher wants to do everything possible to instill a desire in the student to communicate in the foreign tongue. To do this, John Rassias at Dartmouth insists on the importance of securing an emotional reaction from his students. By his own vitality and enthusiasm, he wants his students to feel that he is convinced of the value of his subject — the teaching of French. He indicates that he will go to any extreme to achieve this emotional reaction(1).

Nurturing students' self confidence and at the same time protecting them from a sense of failure by building fluency, the teacher little by little gives way as model and fades progressively until finally he is totally removed from active participation in the interchanges. At this point, the students themselves serve as models for each other and provide the stimuli for the utterances. The teacher serves as a resource person, helper, facilitator, only giving the information or suggestions which the students cannot supply or invent themselves. The subject matter the students acquired in the earlier stages of this instruction is now used by the students in a new setting and with new vocabulary and expressions. For example, when the pattern for *-er* verbs in French has been mastered, students may now be given entirely new expressions with *-er* verbs with which they will be

(1) Stan LUXENBERG, *All the Class a Stage*, in *Report on Teaching: 5 of Change Magazine*, 10 (January, 1978), 32.

invited to create their own communications. The experience in order to be meaningful has to provide the students with the opportunity to express honest, real feelings of interest to all. In such a climate, attentive listening and authentic utterances may occur. Creativity is achieved and high interest level maintained.

Climate for learning. — In order for students to perform at their best, there must exist a climate for learning in which feelings of well-being, personal worth, and mutual trust between students and teacher are engendered. The students' need of the teacher is universally recognized. What is less obvious is the dependence of the teacher on the learner. Charles A. Curran describes this mutual need: "The learning relationship... is neither student-centered nor teacher-centered, since both knower and learner need mutual understanding and recognition". While the learner needs the skills and information of the instructor to achieve, the teacher realizes that he/she is unfulfilled without learners with whom professional expertise may be shared. With this understanding, the teacher does not assume "superiority or dominance simply because he knows"(2).

In order to put students at ease and maximize learning possibilities, teacher and students may engage occasionally in relaxing, fun activities. Even adults need a respite from time to time from the rigor of drilling. A spirit of childish play can release tensions, break down inhibitions and actually heighten possibilities for creativity. John Harvey and John Francis through the Center of Applied Linguistics in Washington D.C., have developed and are continuing to develop a battery of games suitable for foreign language courses. This is more than just a series of games in another language. The authors are interested in games which force the players (the learners) to communicate at a meaningful, cognitive level. The players think and solve problems. Interest level is high and creativity in communication encouraged. "Our approach is to confront each learner with problems which require the exchange of information for their solution. The target language is implicitly the only channel of communication. In our *communication games* the learner finds himself in a position where he needs to know what others know and needs others to know what he knows. He must exercise choice in constructing his own messages and must overcome unpredictability in interpreting the messages of others. What he says and what he makes of what is said are evaluated not so much in terms of correctness *per se* as in terms of congruence to facts and intended effects"(3).

It is understood, of course, that high standards of achievement and discipline are to be maintained in the class. What is desired is a proper balance between the extremes of anarchy and excessive authoritarianism. As creative achievement of a people suffers when order in the nation is

(2) *Counseling Learning: A Whole-Person Model for Education* (New York and London, Grune and Stratton, 1972), pp. 100-101.

(3) *A Proposal for the Development of a Communication Component and a Communication Handbook for Elementary and Intermediate Foreign Language Programs*, (Washington, D.C., Center for Applied Linguistics, 1976), p. 2, mimeographed.

lacking or on the other hand when government restraints are too heavy, in a like manner, the proper climate for learning and resultant student creativity are also lost in the classroom when students are allowed to do as they please or when the teacher subjugates his students with domineering or threatening tactics. Perhaps nothing enhances creativity so much as the sense of self-worth derived from achievement itself, especially when this success is brought about in a climate of well-being and as a result of disciplined, intelligent, rigorous effort.

Community, individuality and creativity. — A sense of community, a feeling of group should be an essential part of a language course. Students are to realize very early that there can be no communication in a vacuum, that language by its very nature is a communal function. Ideally a kind of educational unanimism is to be brought about in which the participants come to know that their learning adventure is dependent upon the full participation of all members of the group. Moreover, students will realize that they learn not only from the teacher but from each other. Class members need to sense that they are responsible for the achievement of everyone in the class. If anyone is to get ahead, this person must depend on the others. If one student falls behind, class *esprit de corps* requires that others will help this person catch up. In class, every student feels bound to listen and remember what fellow students have said, so that they may in turn report the communications. Those who help others will realize that they themselves expand language skills as they teach or help someone else. In this environment of good will, the motivation to do well stems not so much from competition for good grades as from the high expectations of the group and the feelings of mutual trust between teacher and learners. Thus, psychological frustrations encountered by foreign language students can be minimized and learners sensing an atitude of acceptance and self-worth are freed to participate more fully in creative learning activities.

The learning community being described must allow for personalized, individual expression. The symbol of the church in the Middle Ages illustrates perhaps the ideal state which should exist between community and individual. The architects and planners of the magnificent gothic cathedrals in France understood the relationship of group to individual for they created structures in which a community of ten thousand could come together for the common goal of attaining salvation, yet at the same time, there were provided private chapels in the cathedrals where individuals could be alone in order to express their devotion. Salvation was thus at the same time both a communal and a private, individual matter. So it ought to be in foreign language learning so that self-expression may occur through creative, personalized, activities as students expand language skills together in a common group effort.

FRANCIS DEBYSER

LES JEUX DU LANGAGE ET DU PLAISIR (1)

1. *LES SCIENCES HUMAINES ET LE JEU VERBAL*

Les études générales, consacrées au jeu sont assez nombreuses mais ne traitent qu'exceptionnellement des rapports entre jeu et langage. Ces travaux se situent à la croisée de la philosophie, de l'anthropologie, de la sociologie et de l'histoire des traditions populaires. On rappellera les principaux: l'*Homo Ludens, essai sur la fonction sociale du jeu* de J. Huizinga qui, malgré la perspective sociologique du sous titre, reste une dissertation philosophique et littéraire sur le rôle fondamental du jeu et de l'esprit du jeu dans l'histoire des sociétés et des cultures. Dans le même style, on pourra lire dans le volume de l'Encyclopédie de la Pléiade, consacré aux *Jeux et Sports*, l'essai de Georges Gusdorf sur *L'Esprit des Jeux*. Rappelant au passage Schiller «l'homme n'est pleinement homme que quand il joue», Gusdorf conclut «le jeu n'est pas la négation pure et simple, la dérision du sérieux, du travail et de la loi, mais bien plutôt le signe et le gage de la réconciliation, au sein du destin individuel et social, entre la norme et l'exception, entre la nécessité et la liberté. Le jeu est le sel de la civilisation».

Les interrogations que se pose une philosophie humaniste portent généralement sur le rapport entre le jeu, la fonction ludique, la représentation du monde et la société. Pour certains, le jeu humain ou animal est une anticipation du monde des adultes et de ses activités; la petite fille qui joue avec sa poupée, l'enfant avec un sabre de bois, le chaton avec un bout le laine, n'apprennent-ils pas à materner, à guerroyer, à chasser? Pour d'autres, le monde des jeux et des jouets est l'héritage miniaturisé des cultures, de leurs mythes et parfois de leurs religions. Pour d'autres encore, par exemple pour Huizinga, c'est le jeu qui acculture et socialise en enseignant la dialectique de la liberté et des règles, des conventions librement acceptées, et porte ainsi en germe toute civilisation.

(1) Ce texte constitue l'introduction de l'ouvrage de Jean Marc CARRÉ et Francis DEBYSER, *Jeu, langage et créativité*, Paris, Hachette et Larousse, 1978.

Quel que soit l'intérêt (ou l'absence d'intérêt), que l'on peut aujourd'hui accorder à ces considérations, ces essais sont décevants, dans la perspective qui nous préoccupe, sur un point fondamental: aucun n'évoque, même en passant, les rapports entre le langage et la fonction ludique.

Beaucoup plus intéressant nous semble l'ouvrage de Roger Caillois *Les jeux et les hommes*(2); Caillois tente de cerner et de définir l'activité ludique et propose une classification des jeux qui semble bien ouvrir la quasi-totalité du matériel considéré, réparti en quatre familles, les jeux de vertige, de simulacre, de hasard et de compétition. L'ouvrage de Caillois, plus anthropologique et mieux documenté que les essais philosophiques auxquels nous avons fait allusion, constitue une assez passionnante initiation à l'univers des jeux. Il nous déçoit cependant sur le même point que les travaux précédents: sa slassification ne lui permet pas en effet de faire une place aux jeux qui touchent au langage et à la parole. Ainsi, dans l'Encyclopédie de la Pléiade que suit la classification de Caillois, a-t-il fallu, par un rajout, faire une place à ces derniers, sur le titre d'ailleurs fort peu satisfaisant de *Jeux d'Esprit et de Salon.*

Puisque les spécialistes du jeu ne semblent guère s'être intéressés au langage, on peut se demander s'il ne vaut pas mieux se tourner vers des linguistes qui se seraient intéressés aux jeux. Or malheureusement ces derniers semblent jusqu'à une date récente avoir ignoré ou dédaigné les aspects ludiques du langage(3).

Cette attitude d'ignorance ou de dédain s'explique pour les raisons suivantes:

— L'essentiel de l'effort de la linguistique a porté sur la communication d'informations, c'est-à-dire sur un aspect limité du fonctionnement du langage.

— Jusqu'à une date récente, la linguistique s'est plutôt intéressée à la langue qu'à la parole. Or les jeux de langage sont souvent des manipulations plus parolières et plus contextuelles que linguistiques.

— Si l'on a pu, comme Saussure, comparer la langue à un jeu d'échec avec ses pièces et son système de règles, ce qui intéresse le linguiste, ce sont plutôt les règles qui assurent le fonctionnement interne du système, la «grammaire» pour reprendre l'expression de Saussure, que ce qui entrave, bouscule ou modifie ces règles. Il est également significatif que Chomsky ait traité attentivement de la créativité gouvernée par les règles mais n'ait fait qu'une vague allusion à la créativité qui les enfreint en les changeant (*rule changing creativity*). Or il nous semble que c'est le deuxième type de créativité qui est le plus fécond dans une bonne partie des jeux langagiers dont l'originalité consiste précisément à inventer de nouvelles règles.

(2) Paris, Gallimard, 1958.

(3) «La pauvreté de l'apport des linguistes à l'étude des jeux de la parole est frappante», note B. Kirshenblatt Gimblett dans *Speech Play. Research and Resources for Studying Linguistic Creativity*, University of Pennsylvania Press, 1976.

— Enfin la méfiance des linguistes et surtout des formalistes a pu être renforcée par des censures voire des tabous d'ordre moral. Nous évoquerons cet aspect à propos de la relation entre langage et plaisir. Contentons-nous de rappeler toujours avec B. Barbara Kirshenblatt Gimblett: «L'étude des jeux de la parole exige évidemment une approche du langage plus large que celle qui caractérise la plupart des travaux des linguistes». Il semble en effet que, si les linguistes ne se sont pas plus ou pas mieux occupés du jeu verbal que les sociologues c'est faute d'avoir entrepris en commun des travaux pluridisciplinaires sur ce sujet; espérons que les nouveaux développements de la sociolinguistique aident à combler cette lacune, comme semblent le penser les auteurs de *Speech Play*.

2. *LANGAGE, JEU VERBAL ET PLAISIR*

Les jeux de mots ou les jeux sur le langage ont mauvaise presse dans notre culture contemporaine imprégnée de néo-positivisme rationaliste, c'est-à-dire d'utilitarisme et d'esprit de sérieux. Il n'en a pas toujours été ainsi: l'Italie de Boccace, de Castiglione et des poèmes macaroniques, la France des Grands Rhétoriqueurs comme celle de Rabelais ont placé très haut les divertissements langagiers. Il semble au contraire que, depuis Descartes, Pascal et Boileau, l'amusement et le plaisir verbal soient devenus suspects: l'honnête homme les abandonne aux oisifs, aux enfants, au peuple, aux poètes d'avant-garde, aux provinciaux, aux voyous, aux fous, c'est-à-dire aux marginaux de tous bords des cultures et des sociétés contemporaines (bourgeoises ou non); le divertissement langagier y est en effet marginalisé comme une utilisation immature, déviante, subversive, bizarre et perverse de la langue.

Le calembour, l'à-peu-près, le pataquès relèvent de l'infra, de la para- ou de la sous-culture, c'est-à-dire des échanges verbaux de la cour de récréation, des repas de noces ridicules, des magazines pour kiosques de gares de banlieue et des balivernes de bistrots et de tables d'hôte: la contrepèterie, la perle du cancre, l'Almanach Vermot, l'histoire belge, les jeux de mots du commissaire San Antonio et les jurons du capitaine Haddock peuplent ce limbe, cet en deçà de la fonction poétique où l'on finit même, à force de gratter, par toucher l'enfer du ça freudien grâce au lapsus(4).

Mais il peut aussi arriver que le jeu langagier soit récupéré et sublimé par la fonction poétique: on permet en effet au poète d'enfreindre le fonctionnement «normal» de la langue: Lewis Carroll, Joyce, Henri Michaux, Beckett, parce qu'ils sont des poètes, sont au-dessus des lois et ont alors le droit de former ces mots et ces phrases que Chomsky récuse comme «manifestement déviantes».

(4) Seul espoir de sortir du limbe: l'intérêt d'un archange qui, tel Béatrice avec Dante, vienne arracher le sous-produit langagier à l'ignoble et l'emporte vers les métasphères de l'analyse sémiotique; c'est ce qu'a fait par exemple Violette Morin avec l'histoire drôle (*Communications* 4). Pour le lapsus, voir bien sûr Freud, *La psychopatologie de la vie quotidienne* et *Le mot d'esprit et ses rapports avec l'inconscient*.

Entre «l'en deçà et l'au-delà de la fonction ludique» pour reprendre les termes de Pierre Guiraud(5), entre le plaisir verbal du voyageur de commerce et celui du poète surréaliste, c'est-à-dire dans la pratique «standard» du langage, l'intolérance est de règle envers les déviances, les ruptures et les subversions qu'introduit la fonction ludique dans le langage. A moins que la déviance ne soit récupérée à des fins utilitaires comme dans le langage de la publicité: «La pile Wonder ne s'use que quand on s'en sert», «Du beau, du bon «Dubonnet», «Bon pneu, bon oeil»; ou encore que la notoriété et la personnalité du locuteur le mettent au-dessus des conventions (trouvailles et bons mots de de Gaulle: la «chienlit», «L'O.N.U., ce machin», le «quarteron de généraux», «je leur souhaite bien du plaisir»; mais c'est toujours un risque à prendre qui peut se retourner contre son auteur comme il est arrivé à Nikita Khrouchtchev auquel l'appareil ne pardonna point ses écarts stylistiques et autres gracieusetés (la godasse des Nations-Unies).

Le statut des rares privilégiés de cette zone grise où le fonctionnement même du langage l'oppose normalement au principe du plaisir, reste non seulement hasardeaux, mais ambigu. Raymond Queneau, le Diderot du XX^{e} siècle, n'a été connu du grand public que comme fantaisiste, d'abord grâce à la Rose Rouge, aux Frères Jacques et à Juliette Gréco qui faisaient connaître les Exercices de Style et quelques chansons secrétement hégéliennes telles que *Si tu t'imagines, fillette, fillette,* plus tard avec Zazie et le perroquet Laverdure. Auparavant seuls quelques initiés, hautement préoccupés par les rapports entre le langage et la vie, tels que Kojève et Lacan, l'avaient, si l'on peut dire, pris au «sérieux».

Qu'ont dit entre-temps les linguistes, puisque aussi bien ce sont les spécialistes? Le grand-père Ferdinant de Saussure, cachait dans ses tiroirs non pas des lettres d'amour, ni des estampes licencieuses, mais des jeux interdits qui brisaient les scellés du tabou de l'inceste à jamais refusé au couple frère de la forme et du sens, du signifiant et du signifié; ces jeux avaient des noms qui sentaient le soufre et le plaisir, anagrammes, hypogrammes, logogriphes...

Une autre figure d'autorité de la linguistique, Roman Jakobson, attribue au langage toutes sortes de fonctions, non seulement celle de coder l'expérience ou l'information, mais aussi celle d'exprimer ce que l'on ressent, d'agir sur autrui, d'entretenir la communication («Allô, allô, ne coupez pas!...»), de permettre de se demander ce que parler veut dire grâce au soi-disant «métalangage», enfin de faire du joli, du drôle, du beau, dernière ou première des fonctions du langage, la fonction poétique, «qui met en évidence le côté palpable des signes». Malheureusement Jakobson n'est pas allé jusqu'au bout de son intuition désirante; prisonnier d'une société et d'une génération de structuralistes et fonctionnalistes, il ne pouvait, quelque envie qu'il en eût, faire sauter la machine en dégrafant ce dernier voile néo-classique du langage qu'est la fonction poétique, pour

(5) P. GUIRAUD, *Les jeux de mots.* Paris, P.U.F., 1976.

faire apparaître dans sa nudité un peu choquante, la *fonction plaisir*(6). Aussi n'est-il pas étonnant qu'un linguiste français de talent, Pierre Guiraud, fasse preuve, dans un récent ouvrage(7), à l'égard des jeux de mots, d'une atitude franchement ambivalente. D'une part, il témoigne pour son sujet d'une évidente sympathie de linguiste, d'érudit, et même parfois de connaisseur; d'autre part, il ne peut s'empêcher, pour cerner le jeu de mots, d'user de définitions fortement métaphoriques et qui font froid dans le dos quand on les relit:

«Le jeu de mots... constitue un langage détourné de ses fonctions»; «Il ne s'agit pas d'une fonction, mais d'une dysfonction»; «Les jeux de mots sont des «formes aberrantes». «Aberration», «dysfonction», «détournement», «déviance»... et pourquoi pas «perversion», il nous semble avoir déjà entendu ce genre d'anathèmes, on devine à propos de quel autre sujet(8).

Sans aller plus loin, car nous avons peut-être déjà suffisamment choqué les pédagogues, nous pensons que le langage et le plaisir entretiennent des rapports intimes et que le jeu langagier n'est si profondément gratifiant ou choquant que parce qu'il enfreint le tabou qui les sépare. A côté du dicton «jeu de main, jeu de vilain», proposons «jeu verbal, plaisir oral».

3. *LA PAROLE OBJET TRANSITIONNEL?*

Le psychanalyste anglais D. W. Winnicott a formulé à propos du jeu et de la créativité chez le petit enfant un certain nombre d'hypothèses qui nous ont semblé fondamentales.

Selon Winnicott(9), il existe pour l'enfant, une aire d'expérience qui n'est ni tout à fait interne (réalité du dedans, subjectivité) ni tout à fait extérieure (réalité du dehors, objectale puis «objective»), mais intermédiaire, «*transitionnelle*».

«Cette aire, écrit Winnicott, est en continuité directe avec l'aire du jeu du petit enfant».

Sur cette aire, peuplée, meublée d'objets transitionnels (le sein de la mère, puis les doigts, la couverture, le drap que l'enfant porte à sa bouche, ensuite l'ours en peluche ou tel jouet fétiche préféré) se construit son expérience de soi, de l'autre, et du monde.

(6) La fonction plaisir du langage fait l'objet au B. E. L. C. d'une recherche à laquelle participent J.-P. Clozier, F. Debyser, C. Estrade, A. Henault, A. Lamy et Anne Hénault. La première a proposé le terme de fonction plaisir. J.-P. Clozier a depuis le début attiré l'attention du groupe sur la formule de Lacan: «Il n'y a pas de métalangage». Participent également à cette recherche D. Rouvière (New York) et G. Dossena (Milan).

(7) Pierre GUIRAUD, *Les jeux de mots*, Paris, P.U.F., 1976.

(8) «Non diversamente, alcuni inorridiscono all'idea che ci possa essere gente cattiva e corrotta la quale adopera il sesso a fini diversi da quello della procreazione». Giampaolo DOSSENA, *Il Caffe*, avril, 1977

(9) D. W. WINNICOTT, *Jeu et réalité. L'espace potentiel*, Paris, Gallimard, 1971.

Mais citons plutôt Winnicott:

«J'ai introduit les termes d'objets transitionnels et de phénomènes transitionnels pour désigner l'aire intermédiaire d'expérience qui se situe entre le pouce et l'ours en peluche, entre l'érotisme oral et la véritable relation d'objet...» et, plus loin:

«Le gazouilis du nouveau-né, la manière dont l'enfant plus grand reprend au moment de s'endormir son répertoire de chansons et de mélodies, tous ces comportements interviennent dans l'aire intermédiaire en tant que phénomènes transitionnels. Il en va de même de l'utilisation des objets qui ne font pas partie du corps du nourrisson, bien qu'il ne les reconnaisse pas encore comme appartenant à la réalité extérieure».

Plus loin encore, Winnicott développe deux autres hypothèses non moins importantes pour nous, la première selon laquelle l'aire transitionnelle est par excellence «l'aire du jeu», et que «c'est sur la base du jeu que s'édifie toute l'existence expérientielle de l'homme»: la seconde est que cette aire du jeu est également celle de la créativité. La défintion que Winnicott donne à la créativité est large et peut même sembler floue, c'est «la coloration de toute une attitude face à la réalité extérieure», c'est «un mode créatif de perception» qui «s'oppose à une relation de complaisance soumise envers la réalité extérieure».

Notre intention n'est pas de développer les théories de Winnicott qui trace ainsi les étapes génétiques de l'expérience créative, des premiers jeux transitionnels à la relation au monde et à «l'expérience culturelle», proposant ainsi une sorte de version psychanalytique des théories de Huizinga, ni même de nous demander si Winnicott n'éclaire pas d'un jour nouveau ce que Piaget a dit du jeu et de la représentation symbolique. Ce qui nous frappe surtout dans ce qu'écrit Winnicott sur les objets et les jeux transitionnels, c'est qu'on peut, sans métaphore, l'appliquer à la parole.

— La parole, en effet, comme l'objet transitionnel est à la base «excitation orale et satisfaction», mais les «dépasse».

— Ni tout à fait au-dedans, ni tout à fait au-dehors, la parole comme les objets transitionnels est plutôt à la limite du dehors et du dedans.

— Ni tout à fait objective, ni tout à fait subjective, la parole est le support idéal des représentations symboliques et de l'organisation de l'expérience.

— La parole sort de la bouche, les mots s'envolent, se sonorisent ou s'écrivent; la parole est personnelle mais peut être «reconnue comme non-moi» («Tout ce que vous direz pourra être utilisé contre vous»).

— La parole est l'un des premiers jouets; c'est aussi un jouet qui se prête à une créativité infinie.

— Entretenir ou restaurer le plaisir de la parole notamment par le jeu verbal et les techniques d'expression, c'est donc retrouver la positivité gratifiante des premières expériences transitionnelles.

4. *JEU ET PÉDAGOGIE*

Éducateurs et psychologues s'interrogent depuis longtemps sur la valeur éducative des activités ludiques. Certains la contestent, d'autres plus nombreux l'exagèrent peut-être; sans attendre l'issue de ce débat, les éditeurs s'enrichissent en inondant le marché de jeux «éducatifs».

Un des arguments en faveur du jeu vient des thèses de Karl Gross qui étudiant, à la fin du siècle dernier, les jeux des animaux puis les jeux humains, y voyait des activités de préparation et d'entraînement à la vie des adultes: le jeu serait une sorte d'instinct éducatif inné. Dépassant ce fonctionnalisme à la Bernardin de Saint-Pierre(10) un psychopédagogue spécialiste des jeux de l'enfant auquel il a consacré deux gros ouvrages(11), Jean Chateau, a abondamment décrit les jeux de la cour de récréation, et cherché à établir la valeur pédagogique de différentes classes de jeux au cours du développement de l'enfant, des jeux sensorimoteurs, et de ceux qui développent «l'intelligence concrète», aux jeux réglés favorisant l'abstraction, ou aux jeux de compétition qui encouragent la socialisation et l'organisation coopérative. Cependant, malgré certains termes employés par Chateau qui laissent filtrer une connaissance, d'ailleurs superficielle, de la psychologie génétique de Piaget, ces ouvrages sont surtout caractérisés par une intention moralisatrice a priori, qui est que les jeux élèvent l'enfant et le poussent vers l'âge adulte, «de la jouissance ludique à la jouissance morale» (*sic*), parce qu'ils sont une sorte de propédeutique à l'«effort», à l'«émulation», au «dépassement de soi»; à «l'acceptation des règles et de la discipline», à la «coopération dans l'ordre». Et Chateau de conclure que, si le jeu a sa place à l'école maternelle, ce serait une «faute lourde» de l'utiliser dans les écoles primaires.

Les tenants de la pédagogie nouvelle et des méthodes actives, Decroly et surtout Claparède pour qui le jeu est «la clé de voûte» de l'école active, avaient pris la position inverse: toutefois on peut se demander si leur souci d'introduire le jeu dans la pratique pédagogique ne vient pas également d'un a priori, selon lequel toute activité libératrice et plaisante est forcément éducative. Freinet en revanche se démarque de ce courant en faisant valoir que les méthodes actives ne doivent pas se réduire à des activités ludiques, et qu'il vaut mieux proposer aux enfants des activités réelles à condition qu'elles soient en rapport avec leur âge, leurs motivations et leurs possibilités.

(10) «L'enfant qui joue à être une église, se prépare-t-il à être marguillier?» ironise Piaget à ce propos.

(11) Jean CHATEAU, *Le réel et l'imaginaire dans le jeu de l'enfant, Essai sur une genèse de l'imagination*, Paris, Vrin, 1946. *Le jeu de l'enfant après trois ans, sa nature, sa discipline. Introduction à la pédagogie*, Paris, Vrin, 1947. Voir également du même auteur *Les jeux de l'enfant* dans l'Encyclopédie de la Pléiade, *Jeux et Sports*.

C'est Piaget et l'école de psychologie génétique de Genève qui ont fait les observations les plus fines et les plus solides sur le rôle du jeu dans le développement de l'intelligence(12).

Piaget propose lui aussi une classification des jeux parallèle de la chronologie génétique des stades du développement de l'intelligence qui est au centre de sa théorie. Au stade sensorimoteur (1-2 ans) correspondent *les jeux d'exercice;* au stade du développement de la fonction sémiotique (2-7/8 ans) apparaissent les *jeux symboliques* auquel il attribue une importance considérable; au stade de l'achèvement des opérations concrètes (7/8-11/12) correspondent d'une part *les jeux de construction* qui font précisément appel à ces opérations mais aussi les *jeux de règles* qui aident à la socialisation que l'on voit se développer au cours de la même période; enfin après 11-12 ans, à l'approche de la préadolescence, on voit apparaître les jeux les plus abstraits de *résolution de problèmes,* propices au développement de l'intelligence logique, cette dernière catégorie de jeux faisant la transition avec des activités non ludiques et sérieuses.

La classification de Piaget ne nous semble ni meilleure ni moins bonne que d'autres, quant aux services qu'elle peut rendre pour dresser l'inventaire des jeux; il est évident qu'une frénesie de classification, elle-même ludique à sa manière et comparable aux jeux de réussite, saisit tout intellectuel qui redécouvre les jeux; mais elle présente un intérêt particulier qui est de mettre en évidence la valeur éducative des activités ludiques. Fervent partisan des méthodes nouvelles(13), il insiste sur le rôle fondamental de tous ces jeux et la nécessité de les introduire à l'école. «L'intelligence, écrit Piaget, est équilibre, entre l'assimilation et l'accommodation», entendons assimilation du réel aux besoins du moi et accommodation du moi au réel. Or si l'accomodation du moi au réel, c'est-à-dire aux contraintes objectives de l'environnement naturel et de la vie sociale peut se passer du jeu qui ne sert en quelque sorte qu'à rendre la pilule moins amère (voir Freinet), l'assimilation du réel au moi a besoin du jeu sensorimoteur et surtout du jeu symbolique. Ce dernier «correspond à la fonction essentielle que le jeu remplit dans la vie de l'enfant... Il est indispensable à son équilibre affectif et intellectuel qu'il puisse disposer d'un secteur d'activité dont la motivation ne soit pas l'adaptation au réel mais au contraire l'assimilation du réel au moi, sans contraintes ni sanctions...»

Le jeu symbolique présente entre autres le double intérêt d'être mis en relation à la fois avec le désir et le langage: «dans son contenu il est épanouissement du moi et réalisation des désirs, par opposition avec la pensée rationalisée qui adapte le moi au réel et exprime les vérités communes; dans la structure, le symbole joué est à l'individu ce que le signe verbal est à la société».

(12) Voir notamment: J. PIAGET, *La formation du symbole chez l'enfant,* Paris, Delachaux et Niestlé, 1945; *Psychologie et pédagogie,* Paris, Denoël, 1969, et J. PIAGET et B. INHELDER, *La psychologie de l'enfant,* Paris, P.U.F., 1966.

(13) Voir notamment in *Psychologie et Pédagogie* la deuxième partie de l'ouvrage, «Les méthodes nouvelles, leurs bases psychologiques».

Si Piaget attache tant d'importance et de valeur éducative aux jeux symboliques, avec ou sans langage, des enfants de 2 à 8 ans, c'est que par-delà l'utilité qu'ils présentent pour développer la fonction sémiotique de représentation du monde, ils contribuent autant à la constitution d'une personnalité équilibrée qu'au developpement de l'intelligence cognitive proprement dite. Bruno Bettelheim, avec une approche et des mots différents, dit à peu prés les mêmes choses que Piaget lorsqu'il étudie la fonction de l'imaginaire enfantin et procède à la *Psychanalyse des contes de fées*(14).

Nous sommes pour notre part convaincus que, chaque fois que l'on instaure, même avec des groupes d'adolescents ou d'adultes, des pratiques de représentation symbolique mimées ou jouées, qu'elles soient réalistes, fantaisistes, projectives, ou même résolument oniriques, l'on recrée en partie les conditions de cet épanouissement du jeu sémiotique et symbolique dont Piaget disait qu'il marque «l'apogée du jeu enfantin»; que l'on ne craigne pas trop ce retour vers l'enfance, c'est aussi le retour vers la créativité.

5. *JEUX ET DIDACTIQUE DES LANGUES*

Si nous avons rapidement évoqué l'ensemble de la problématique de la fonction ludique, c'est qu'habituellement les jeux n'entrent dans la classe que par la petite porte: l'étroitesse du pertuis fait que ne peuvent y passer que de petits et pauvres jeux étriqués, tristes jeux des familles, petits mots croisés fades, devinettes palotes, «histoires» très peu drôles, «quiz» consternants.

L'argument le plus souvent invoqué en faveur de l'utilisation du jeu dans la classe de langue ou de langage est que les jeux sont amusants (encore faut-il qu'ils le soient, ce qui n'est pas toujours le cas); c'est une bonne raison mais qui n'est pas suffisante, car, après tout, il est peut-être encore plus amusant d'aller au cinéma ou à la pêche qu'au cours. Nous ne nous laisserons d'ailleurs pas enfermer dans la fausse alternative de «Jean qui apprend en riant» et de «Paul qui apprend en pleurant»; la pédagogie par l'ennui n'existe pas, mais l'amusement n'est pas la seule motivation de l'apprentissage. Ce débat d'ailleurs ne peut être disputé dans le vide et sans considérer le contexte sociologique et idéologique. Une pédagogie de l'effort peut fort bien réussir dans le cadre d'une mobilisation idéologique achevée telle que l'ont connue par exemple la Troisième République de Jules Ferry et l'Union soviétique à leurs débuts, ou que semble actuellement réaliser la Chine populaire. En revanche, dans l'état actuel de confusion et de délabrement des systèmes éducatifs des sociétés dites occidentales (États-Unis, pays européens), on sait que le professeur du secondaire, face au «ras-le-bol» de l'apprenant, se voit contraint de publiciter sa marchandise en utilisant des techniques de motivation quelque

(14) Paris, Robert Laffont, 1976. Voir en particulier le chapitre «le besoin de magique chez l'enfant» où l'auteur se refère explicitement à Piaget.

peu commerciales; mais il ne faut pas se faire d'ilusions: lorsque l'on se contente de rendre plaisant un cours raté ou un mauvais manuel en l'agrémentant de quelques jeux, on reste au plus bas niveau de la vente de savonnettes ou de programmes télévisuels pour le samedi après-midi.

Plus intéressante est l'idée que le jeu, mieux que beaucoup d'exercices, permet le maniement de certaines régularités de la langue. L'utilisation récurrente de mots ou de règles syntaxiques dans un jeu peut constituer une situation de communication plus authentique (même si le jeu est métalinguistique) que la répétition et la mémorisation par cœur du célèbre dialogue en situation, ou à plus forte raison que les techniques répétitives formelles telles que les exercices structuraux. En Grande-Bretagne, de nombreux ouvrages, consacrés à l'utilisation des jeux dans la classe de langue, ont pour unique but déclaré de confier à des pratiques ludiques les manipulations structurales([15]).

Ce qui nous intéressait était d'explorer plus à fond l'intégration du jeu à une procedure d'apprentissage de français (langue maternelle ou langue étrangère). A la suite d'un certain nombre de tâtonnements et d'expérimentations, nous avons, dans cette perspective, décidé de retenir un certain nombre d'hypothèses:

1. Certains jeux non linguistiques mettent en situation d'énonciation adéquate l'emploi fonctionnel de la langue dans des actes de parole et dans des interactions langagières dont la réitération est largement aussi pédagogique que leur simulation dans des échanges plus scolaires ou plus structuraux.

2. Certains jeux métalinguistiques, qu'ils viennent de la tradition des jeux verbaux de société ou des explorations poétiques de cénacles ou de groupes d'écrivains, peuvent et doivent être utilisés pour faire toucher «le côté palpable des signes» et déclencher le plaisir de la manipulation verbale; les maîtres sont entre autres Lewis Carroll, l'Oulipo et Giampaolo Dossena, le polygraphe de Crémone.

3. La libération de l'expression trouve son terrain privilégié dans la simulation, les jeux de rôles et les jeux de théâtre, à condition que ce théâtre soit celui de l'improvisation, de la spontanéité, de la création, du gestuel.

4. Les techniques et les jeux de créativité semblent nouveaux; dans leurs principes fondamentaux, elles sont vieilles comme le monde; nous n'insistons sur ce sujet que parce que la créativité a été traditionnellement bannie d'un enseignement qui fait passer la reproduction avant l'invention. Notre hypothèse est qu'à tout niveau on peut inventer des mots, des phrases,

(15) Par exemple W. R. LEE, *Language Teaching Games and Contest*. Oxford, University Press, 1965.

des discours, des récits, des messages, des poèmes. Mais il faut pour cela retrouver un peu l'attitude ludique de l'enfant inventeur du monde et du sens, que Winnicott, Piaget, Bettelheim et quelques autres nous ont permis d'évoquer.

5. Ne donner que le mot ou la parole comme supports ou comme outils à la créativité, c'est fermer la boucle d'une créativité du bavardage, ce qui est, notamment, le péché mignon du brain-storming.

FERNAND HALLYN

PROPOSITIONS SUR LA LECTURE LITTÉRAIRE

I.

La situation actuelle des études littéraires peut être caractérisée, grosso modo, par l'opposition entre:

— les recherches de «poétique» (structuraliste ou générative), qui appliquent des modèles linguistiques aux énoncés littéraires afin de définir leurs lois d'organisation et de fonctionnement internes; ces énoncés sont considérés comme des entités closes dont les mécanismes peuvent être analysés sans qu'on se réfère au monde extralinguistique; la poétique peut être définie comme une approche *autonymique* de la littérature;

— diverses autres approches, allant de l'histoire littéraire traditionnelle aux explications de type sociologique et psychanalytique et qui ont en commun d'étudier les mêmes énoncés dans leurs relations à des instances extérieures (la vie de l'écrivain, sa vision du monde, son psychisme, les conditions sociales, économiques, politiques, culturelles de son époque...); l'énoncé n'étant plus étudié comme un objet autonome, l'analyse peut être dite *hétéronymique*.

L'articulation entre l'approche autonymique et l'approche hétéronymique fait problème. Les linguistes réclament une priorité méthodologique pour leurs analyses, mais ne disent pas *comment* passer de celle-ci à une étude thématique, sociologique ou autre(1). Pour certains linguistes structuralistes, pour Émile Benveniste notamment, il existe une véritable coupure entre l'analyse linguistique (limitée à la phrase) et l'étude d'énoncés plus longs: ces derniers ne pourraient être compris sans référence à la situation du sujet de l'énonciation (instance hétéronomique), tandis que la phrase pourrait bénéficier d'une analyse autonymique; l'analyse linguistique de la phrase et l'interprétation du sens de messages complets porteraient sur deux mondes différents(2).

(1) Cf. N. RUWET, *Parallélismes et déviations en poésie*, dans J. KRISTEVA, J.-C. MILNER et N. RUWET, *Langue, discours, société. Pour Émile Benveniste*, Paris, Le Seuil, 1975, pp. 346-347.

(2) É. BENVENISTE, *Sémiologie de la langue*, dans *Semiotica*, I (1969), n.° 1, pp. 1-12, et n.° 2, pp. 127-135.

Dans la linguistique appliquée, une opposition semblable à celle qui vient d'être évoquée se trouve souvent associée aux termes de «texte» et de «discours»([3]).

Étudier un énoncé comme *texte*, c'est alors être attentif à la cohésion interne entre tous les éléments linguistiques qui composent une séquence, aux niveaux phonologique, morphologique, syntaxique et sémantique. C'est, si l'on veut, «idéaliser» l'énoncé, mettre entre parenthèses, dans la mesure du possible, toutes les présuppositions et implications situationnelles.

Étudier un énoncé comme *discours*, c'est, en revanche, essayer de comprendre la même séquence en tant que communication entre deux pôles (le destinateur et le destinataire, l'émetteur et le récepteur, l'encodeur et le décodeur), communication portant sur le monde extralinguistique. L'analyse du discours consiste donc, dans cette optique, dans une tentative d'intérprétation d'un énoncé en fonction de tout l'environnement référentiel.

Corrélativement à l'opposition entre «texte» et «discours», la linguistique appliquée fait une distinction entre deux compétences, toutes deux nécessaires à l'usager d'une langue: une compétence *linguistique*, corrélative à la notion de «texte» et qui permet d'encoder et de décoder des phrases bien formées; et une compétence *communicative*, corrélative à la notion de «discours», qui permet de produire et de comprendre des énoncés adaptés aux conditions et à la motivation extralinguistiques.

Qu'il s'agit bien de deux compétences différentes, — et qui, dès lors, ne peuvent pas être apprises selon les mêmes techniques, — c'est ce que tend à démontrer, entre autres, l'existence de *grammaires* pour la compétence linguistique exclusivement. Dans ce domaine, on peut établir un code, formuler des règles précises et en nombre limité qui régissent la variété infinie des phrases possibles. Or, il paraît vain de tenter l'élaboration d'un code *fini* pour la compétence communicative, car la relation des messages au contexte extralinguistique ne peut jamais être calculée que sur base de *probabilités*. Les contraintes ne sont pas du même ordre([4]).

La spécificité d'un énoncé littéraire, ce qui fait sa «littérarité», ne doit pas être recherchée exclusivement au niveau du «texte» ou à celui du «discours». Au niveau du «texte», les mêmes dérogations aux règles du code apparaissent tant dans des énoncés dits littéraires que dans d'autres: la métaphore, par exemple, est utilisée aussi bien par l'épopée (Achille étant un lion chez Homère) que par la publicité («Mettez un tigre dans votre moteur»). Toujours au même niveau, il ne suffit pas non plus

(3) Cf., e.a., H. G. WIDDOWSON, *Directions in the Teaching of Discourse*, dans S. P. CORDER et E. ROULET, *Theoretical Linguistic Models in Applied Linguistics*, Bruxelles, AIMAV, 1973, pp. 65-76. Également E. ROULET et H. HOLEC, *L'enseignement de la compétence de communication en langues secondes*, Neuchâtel, Université de Neuchâtel, 1976.

(4) Cf. H. G. WIDDOWSON, *o. c.*; T. P. KRZESZOWSKI, *Is it Possible and Necessary to Write Text Grammars*, dans S. P. CORDER et E. ROULET, *Some Implications of Linguistic Theory for Applied Linguistics*, Bruxelles, AIMAV, 1975, pp. 33-46.

d'introduire des règles supplémentaires à celles du code courant pour spécifier le fonctionnement littéraire d'un énoncé: tout texte écrit en vers n'est pas reçu comme un poème. D'autre part, en tant que discours, l'énoncé littéraire partage également bon nombre de caractéristiques avec d'autres types d'énoncés: le caractère «fictionnel» du roman se retrouve notamment dans le rêve ou le mensonge.

A titre d'hypothèse, nous dirons que la «littérarité» résulte d'une relation particulière entre «texte» et «discours».

II.

On cherche souvent à caractériser la littérature par la manière dont elle «s'écarte» ou «dévie» de l'usage courant. Comment poser correctement cette question?

Notons d'abord qu'un *écart* travaille déjà le langage courant, tant au niveau de la forme du contenu qu'à celui de la forme de l'expression. Si l'on accepte toutes les conséquences de la thèse saussurienne sur le caractère arbitraire et différentiel du signe linguistique, alors non seulement les signifiés (la forme du contenu) ne sont en rien propres aux référents, mais en outre, au niveau des signifiants, de la forme de l'expression, également, «à aucun moment, en aucun sens, un élément simple n'(est) présent en lui-même ou ne renvoie qu'à lui-même»; «chaque 'élément' (...) se constitue à partir de la trace en lui des autres éléments de la chaîne ou du système», si bien qu'«il n'y a de part en part, que des différences de différences et des traces de traces»(5). À la langue correspond un système fondamental (*fondateur*) de différences, d'écarts, de négations: est *b*, ce qui n'est ni *p* ni *m*...; est *bleu*, ce qui n'est ni *vert* ni *rouge*... Rien dans la langue n'a d'existence propre ni n'entretient de relation propre avec les choses. Tout signe, tout texte comportent une différence, un écart par rapport à d'autres signes ou textes dont les traces les constituent en tant que signes ou textes. Si l'on veut définir la littérature comme un écart, il faut donc y voir l'écart d'un écart, la négation d'une négation.

Or, en tant qu'écart d'un écart, négation d'une négation, le langage littéraire a le double effet de *désautomatiser* les rapports entre signes et de *pluraliser* leur sens.

Le langage littéraire comme désautomatisation c'est la thèse bien connue des «formalistes russes» (1915-1930), qui est à son tour à l'origine de la théorie jakobsonienne de la «fonction poétique». D'après la théorie de la désautomatisation, le langage courant, dans son emploi conventionnel, associe automatiquement, sans que le locuteur s'y arrête ou y consacre de l'attention, tel signe à telle fonction, tel signifiant à tel signifié. Dans le langage poétique, au contraire, «le mot est ressenti comme mot et non comme simple substitut de l'objet nommé ni comme explosion de

(5) J. DERRIDA, *Positions*, Paris, Éd. de Minuit, 1972, pp. 37-38.

l'émotion»; «les mots et leur syntaxe, leur signification, leur forme externe et interne ne sont pas des indices indifférents de la réalité, mais possèdent leur propre poids et leur propre valeur»(6). Dans tel poème de Villon, par exemple, le nom propre cesse d'être l'étiquette conventionnellement apposée à une personne; il *resignifie* la personne, est *remotivé*:

La reine Blanche comme lys...

Par la désautomatisation qu'opère la fonction poétique, certains traits des unités linguistiques, non pertinents et non aperçus dans la communication courante, retiennent l'attention. Il en va ainsi du sens étymologique du nom propre «Blanche». Il en va de même des caractères acoustiques des sons, négligés par la phonologie. En poésie, les sons cessent de fonctionner «automatiquement» comme des «valeurs» du système phonologique. D'autres fonctions émergent, dues à l'entourage phonétique. En poésie, il n'est pas indifférent que le même phonème *r* «se renforce en bruit sourd et rugueux lorsqu'(*il*) suit une consonne dévoisée comme dans *cri*», mais «après une voyelle finale comme dans *fleur* s'efface en de douces harmoniques»(7). Dans son célèbre sonnet sur l'Idée («Si notre vie...»), Du Bellay exploite systématiquement cette propriété non phonologique de *r*, puisque, dans ce poème de l'apaisement des contradictions intérieures, toutes les rimes se terminent soit par une voyelle allongée soit par les «douces harmoniques» d'un *r* suivant une voyelle. Ainsi des différences phonétiques non pertinentes dans la communication courante, redeviennent pertinentes dans le langage littéraire, qui, en désautomatisant l'emploi des signes, met en évidence ce que Jakobson appelle leur «côté palpable».

III.

La négation au deuxième degré qui caractérise la littérature est une négation *dialectique*(8). Elle nie, supprime et conserve en même temps. Elle maintient, tout en le niant, ce à quoi elle s'oppose. D'où l'ambiguïté fondatrice du langage littéraire, son sens pluriel.

Le fonctionnement de la métaphore poétique illustrera ce point. Prenons des «images» tout à fait traditionnelles:

Sa bouche est de Rubis, ses dents de Perles fines,
Ses yeux de Diamants,
Le reste de ce corps dont je suis idolâtre
Est de vivant Albâtre
Animé d'un esprit des Cieux. (Tristan L'Hermite)

(6) R. JAKOBSON, *Questions de Poétique*, Paris, Le Seuil, 1973, p. 124.
(7) Cf. P. DELATTRE, *Les attributs physiques de la parole et l'esthétique du français*, dans *Revue de Synthèse*, 1965, n.° 3-4, p. 251.
(8) Cf. I. MUKAROVSKY, *Kapitel aus der Poetik*, Francfort, Suhrkamp, 1967; J. KRISTEVA, *Le sens de la mode*, dans *Sémiotikè*, Paris, Le Seuil, 1969.

Une lecture non poétique consistera à paraphraser cette strophe en supprimant, en niant purement et simplement les métaphores: «Sa bouche est de Rubis» = «Sa bouche est rouge», etc. Mais une lecture poétique, conservant la tension dialectique entre position et négation de l'image, acceptant que la bouche soit et ne soit pas faite de rubis, dégagera de la même figure un sens plurivoque, fondé sur son ambiguïté:

— la couleur de la bouche s'apparente au rouge brillant et transparent des rubis;

— les rubis, les perles, etc., étant des matières précieuses, les métaphores connotent le *prix* attribué à cette beauté;

— la conjonction des pierres précieuses et de l'albâtre avec les termes «vivant» et «Animé d'un esprit des Cieux» transforme la femme en une création rappelant peut-être le mythe de Pygmalion, possédant, en tout cas, l'immortalité de l'œuvre d'art et la respiration d'un être vivant;

— comme les matières précieuses passaient pour être les conductrices des influences astrales dans le monde sublunaire, les mêmes métaphores intègrent la femme célébrée dans un cosmos harmonieux, «musical» au sens platonicien, rempli de correspondances entre tous ses étages;

— comme il s'agit de termes faisant partie du langage littéraire commun de l'époque, ces noms de matières précieuses signalent aussi la qualité littéraire de l'énoncé où ils apparaissent.

Ainsi donc l'ambiguïté provoquée par la négation dialectique à l'œuvre dans l'énoncé littéraire est à la racine d'une ouverture indéfinie du sens, d'un sens pluriel indéterminé. Il est clair que la reconnaissance de cette plurivocité relève de l'interprétation, de l'analyse du «discours» littéraire. La «désautomatisation» des signes relève, en revanche, du fonctionnement des unités «textuelles». Et ce n'est peut-être pas donner de la littérature une première définition trop éloignée de la réalité que d'y voir un ensemble d'énoncés où la désautomatisation du fonctionnement textuel se lie à la plurivocité du discours.

Il en découle que la lecture d'un énoncé littéraire est une activité constructive: il s'agit de construire, à l'intérieur de l'énoncé, l'articulation d'un ou de plusieurs textes et discours.

IV.

Un énoncé littéraire est susceptible de recevoir plusieurs modélisations textuelles. Et non seulement à cause de facteurs «internes»: le repérage des réseaux structurels dépendra étroitement du type de linguistique choisi pour l'analyse. Il n'existe pas quelque chose comme une description neutre d'un système textuel. Dès le départ, on analyse le texte d'après un certain paradigme, qui commande à la fois une méthode et l'attente d'un certain type de résultat. L'analyse jakobsonienne, par exemple, pose l'homme structurant, voire le linguiste structuraliste, comme modèle implicite de l'écrivain; mais celui-ci est aussi — et autant —

quelqu'un qui sape les assises structurelles de la position thétique du sujet parlant(9). En outre, les résultats de l'analyse jakobsonienne se modifient si l'on distingue, comme le fait la grammaire générative, une structure profonde et une structure de surface(10). Dans certains cas, enfin, le même type d'analyse peut conduire à méconnaître la présence d'aspects dynamiques dans la structure sémantique, — aspects qu'un modèle transformationnel tel que celui de Greimas mettra mieux en évidence(11). En somme, le produit de l'analyse textuelle dépendra de la sélection et de la combinaison des éléments retenus. L'objet textuel n'est pas un donné, mais se construit dans l'acte même de l'analyse.

La cohérence de l'objet construit paraît être le seul critère permettant de juger les choix méthodologiques effectués. En ce sens, l'analyse d'un texte ne saurait d'ailleurs jamais être simple application d'une théorie. Elle est aussi la mise en question de sa pertinence et, éventuellement, son développement ou sa réélaboration. Le texte se construit en fonction de théories qu'il contribue à construire.

Pourtant, dans la mesure où il s'agit bien d'une lecture précise, qui vise à découvrir les particularités de tel texte, et bien qu'une telle activité comporte toujours une dimension théorique (fût-elle ignorée), le but poursuivi consiste à découvrir un code spécifique selon lequel les éléments appartenant à des codes généraux (langue, versification, etc.) s'agencent dans *ce* texte. Ce code se construit dans l'interaction entre texte et lecteur. Sa découverte implique une démarche circulaire: si le lecteur recherche un code spécifique, il ne peut le dégager que des éléments qui sont supposés en dériver. L'organisation textuelle se dévoile dans une activité d'aspect herméneutique: la connaissance du système comprend la «précompréhension» d'un code spécifique du texte, suivie de son «explicitation». Et la cohérence de la seconde sera caution de la justesse de la première: de ce qui a été «reconnu» dans la précompréhension, il y aura re-connaissance dans l'explicitation.

V.

Dans la compréhension de l'énoncé littéraire, il importe de distinguer plusieurs stratifications. On peut retenir par exemple:

— le sens tel qu'il est compris par rapport au code (et qui n'est, bien sûr, pas nécessairement le sens prévu par le code);

— le sens par rapport à d'autres énoncés littéraires (un genre, une tradition...);

— le sens pris par l'énoncé par rapport à un contexte plus large (psychologique, sociologique...).

(9) Cf. J. KRISTEVA, *D'une identité l'autre*, dans *Polylogue*, Paris, Le Seuil, 1976.

(10) Cf. N. RUWET, *o. c.*

(11) Cf. F. HALLYN, *Si nostre vie...*, dans *Bibliothèque d'Humanisme et Renaissance*, XXXIX (1977), pp. 51-65.

Insistons sur l'importance de la seconde de ces stratifications. Pour un énoncé littéraire, le contexte où il est compris dans sa qualité littéraire, est d'abord formé par un ensemble d'autres énoncés littéraires connus du lecteur et la manière dont ils s'ordonnent dans son esprit. Sans doute, le sens d'un énoncé littéraire est informé par un contexte social, économique, politique, etc. Mais il dépend d'abord d'un ensemble de pratiques, de croyances, de valeurs, de modèles, qui médiatisent sa relation à ce contexte large, qui exercent des contraintes spécifiques sur l'écriture et sur la lecture, et limitent, d'avance et de l'intérieur d'un ensemble «littérature», les relations d'un énoncé particulier au contexte non littéraire.

L'énoncé littéraire prend sens dans un réseau intertextuel. Une étude intertextuelle n'est pas un retour à l'étude des sources. Il ne s'agit pas d'établir entre deux énoncés un rapport de cause à effet, mais de relativer les notions mêmes de «cause» et de «effet» par la construction de réseaux de «communications». Appliquons à l'intertextualité la typologie générale des communications établie par Michel Serres(12):

1. On peut n'étudier que la relation entre deux énoncés, mais il est également possible de faire varier le nombre de termes. Au lieu du modèle classique de l'étude des sources, on obtiendra un réseau à autant de «sommets» qu'on voudra ou pourra.

2. D'un texte à l'autre, le chemin parcouru peut varier. On peut se tenir à la ligne droite, menant selon la voie la plus directe d'un texte à l'autre. Mais il est possible aussi de biaiser ou de suivre une ligne brisée, de façon à relier un plus grand nombre d'énoncés en une seule relation.

3. Chaque sommet peut aussi bien être le point de départ que le point d'arrivée d'un parcours. Le sens qu'on attribue à un énoncé n'est pas seulement fonction de ceux qui l'ont précédé, mais aussi d'énoncés postérieurs qui modifient l'aspect et le statut du passé.

4. À la dimension historique de la littérature se trouve ajoutée une dimension spatiale: l'antériorité ou la postériorité, le temps très long ou très court qui sépare des énoncés, tout cela peut être effacé et remplacé par un jeu de relations où tous les énoncés considérés existent dans une simultanéité différenciée.

5. Dans l'ensemble du champ intertextuel se constitueront des sous-ensembles où les énoncés sont réunis par des relations spécifiques. Un même sommet pourra évidemment s'intégrer dans des sous-ensembles différents, mettant en lumière des «déterminations» significatives différentes.

6. Dans la mesure où l'approche intertextuelle charge un énoncé de sens, le processus de lecture passe de la sous-détermination à la surdétermination: à mesure que les relations se multiplient et deviennent plus complexes, la position différentielle de l'énoncé considéré se charge de déterminations nouvelles, plus précises, plus nuancées.

(12) Cf. M. SERRES, *Communications I*, Paris, Ed. de Minuit, 1969.

Le sens ainsi considéré est produit par l'inscription de textes en réseaux. C'est un sens en perpétuelle création, une construction émergeant de l'acte de lecture. Le sens n'est plus pensé comme un trésor profondément enfoui par l'écrivain, mais comme le produit de l'activité du lecteur. La figure emblématique de cette situation pourrait être fournie par une fable de La Fontaine: *Le labourer et ses enfants* (V, 9), où il suffit de poser l'équation:

$$\frac{\text{laboureur}}{\text{enfants}} = \frac{\text{écrivain}}{\text{lecteurs}}$$

VI.

Les linguistes réclament souvent une priorité méthodologique pour l'analyse textuelle par rapport à l'analyse discursive. Exigence fondée sur la présupposition d'une neutralité et/ou d'une objectivité plus grandes de l'approche linguistique.

Pourtant, le découpage même du texte en unités textuelles est déjà fondé sur une première compréhension du discours. Analysant un sonnet de Du Bellay, Jakobson envisage trois découpages qui tous confirment une interprétation donnée dès le départ. Mais il ne tient pas le moindre compte d'une quatrième structuration, assez évidente, mais qui modifierait la compréhension du discours: «aveuglement» dans l'analyse textuelle qui est nettement provoqué par la précompréhension d'un sens global à donner à l'énoncé(13).

Inversement, il est vrai aussi que toute compréhension d'un discours présuppose un certain montage textuel. La difficulté du discours de Mallarmé réside pour une grande part dans l'ambiguïté des découpages possibles, dont la pluralité crée une ouverture indéfinie du discours.

Impossible, en général, de séparer complètement l'analyse textuelle de la compréhension discursive. Deux discours s'inscrivent dans un texte ambigu. Deux textes sont suspendus à la double entente possible. L'énoncé littéraire apparaît comme un discours dont l'effet de sens pluriel résulte d'une organisation textuelle désautomatisée et/ou comme une organisation textuelle multiple résultant d'une intention discursive non univoque. La lecture est affaire de textes-discours pluriels, — comme ces peintures anamorphotiques où des représentations différentes surgissent du même tissu de lignes et de couleurs, si le point de vue est déplacé de manière à modifier la texture du tissu.

(13) Cf. F. HALLYN, *o. c.*

VII.

La «fonction» littéraire?

Elle est d'abord altération des autres fonctions effectives et possibles du langage. Il n'y a pas de fonctionnement littéraire «pur». Pas d'essence de la littérarité. Seulement le déplacement et la transformation des autres fonctions. La fonction littéraire est ce rien qui fait bouger les autres, qui remplace les réponses par des questions, l'assurance par le vertige.

Tout le reste n'est que «littérature».

FRANCISCO GOMES DE MATOS

CREATIVITY IN TEXTBOOK CONSTRUCTION AND IN TEACHER PREPARATION: THE CONTRIBUTIONS OF YÁZIGI'S CENTER OF APPLIED LINGUISTICS

1. *THE EDUCATIONAL PHILOSOPHY OF THE YÁZIGI LANGUAGE INSTITUTE*

It is a truism that the functioning of any educational institution somehow reflects the prevailing educational philosophy of the country or state in which that organization operates. Nevertheless, each humanistically-created entity has its own distinguishing characteristics, which give it a unique personality. In the case of the Yázigi Language Institute such defining attributes have already been very cogently stated by its President, Fernando H. Silva, in his speech at the opening of this Colloquium. We quote (in English translation): "It is our foremost concern to create and develop our own pedagogical policy, characterized by a preservation of the Brazilian student's cultural identity while providing h/mr with the means to learn an indispensable system of international communication... All of our pedagogical philosophy is centered on the human being because we are an integral part of what we create and our creations have to always consider the survival of reflexive, thinking Man".

How is Yázigi's educational philosophy manifested in terms of the teacher's and the students' roles? In a Yázigi classroom both teacher and learners are creative co-agents of the process. One of the first things a new teacher is told while undergoing pedagogical preparation is to use h/sr own as well as h/sr students' ideas and insights whenever required by the classroom situation. Yázigi Teachers' Manuals remind teachers that theirs is as important a contribution to successful learning outcomes as the contribution made by the students themselves.(1)

An efficient application of the Yázigi Method calls for pedagogical expertise, that is, for mastery of the techniques to be used by the teacher in the classroom. That is a necessary but not a sufficient condition for humanistically meaningful, productive learning to occur: Yázigi teachers are expected — more importantly so — to empathize with each learner,

to put h/mrself in the student's place. It is by establishing such cognitive rapport that the teacher will succeed in assuring the learner's immediate involvement in the activities which result in learning.

To live up to Yázigi's philosophy of education, teachers must improve not only their professional (linguistic, pedagogic) performance but their humanistic actions. By this is meant at least 3 things: 1) the ability to help foster sets of positive attitudes which influence not only one's self-image and peer relations but also one's views concerning the learning experience; 2) the wisdom to guide learners' participation, without interfering with their creativity; 3) the care of providing constant feedback so that learners feel the urge to go on and achieve realistic, mutually agreed upon goals and expectations.

Because the Yázigi teacher is the creator of the most suitable learning conditions for h/sr learners; because each learner's participation should be characterized by a sense of excitement and self-realization and by the contributions which s/he makes to the process of learning, we prepare our teachers so that they may effectively help their learners 1) become confident users of the foreign language and 2) improve their own performance as social beings interacting in groups.

In short, the preparation of a Yázigi teacher capitalizes on the need for striking a sensible balance between professional expertise and humanism.

II. *CREATIVITY IN TEXTBOOK CONSTRUCTION*

To describe Yázigi's innovations in textbook design in the 1970's, it is well to take a brief look at the state of the art in foreign language teaching in Brazil in the early 50's: the scarcity of locally produced materials available — most of which for use by high school students — followed an imported pedagogical approach, the audiolingual philosophy which was to reign supreme throughout the 60's in all spheres of FLT methodological action except at the Yázigi Institute in whose materials innovative cognitive activities anticipated a universal trend which is taking place now.

Readers interested in the influence in Brazil of ideas alien to the Brazilian educational context of the 50's and early 60's are referred to Gomes de Matos and Wigdorsky (1968).([2])

Yázigi first departed from existing textbooks in Brazil in the early 50's when it launched its *Course of Conversational English*([3]): by integrating humor and a comicbook format, greater visual appeal was made on learners. Characters created especially for that series — Mr. Pep, Pepita and Zip — started a story-line approach which was carried on though the 60's in an entirely new series which, however, retained the original title.

Illustrations in that new CCE([4]) tended toward a somewhat artistic approach: Book 1, for example, showed black and white vignettes depicting traits of urban life; Book 2, focused exclusively on Brazilian cultural

reality, contained illustrations of aspects of life in Brazilian cities; Book 3, still using the same artistic-pedagogical conception, conveyed visual impressions of life in the U.S.

A more striking creativity in textbook design was to take place in 1968 with the publication of the first volume of a 6-stage *Yázigi English Program*(5). Whereas volumes 1-4 retained the comicbook format featuring Yázigi's traditional characters, vol. 5 dispensed with Mr. Pep, Pepita and Zip and instead offered learners a set of amusing episodes (Look and tell the story) involving real-life characters. The last volume in YEP also enhanced humor but in a context of mini-mystery episodes to be solved by the students. Besides the pedagogical whodunit illustrations, Vol. 6 featured Reading-inspired drawings expressing a type of satirical humor.

A veritable breakthrough in Brazilian textbook publishing history took place in 1971 with the launching of Yázigi's *Let's Have Fun — English for Brazilian High School Students*(6). The unique and the unprecedent design of that 3-volume series was to bring about changes in both the conception and format of textbooks for the learning of English as a FL in Brazil, hitherto mostly dull and unappealing. Profusely illustrated, with humor permeating each lesson's varied but linguistically accessible activities, LHF capitalized on the principle of LESS IS MORE or, to put it in pedagogical terms, on how to help the learner assimilate and use a maximum of English on the basis of minimal but communicatively productive language samples.

As a reviewer put it: "The authors use humor in each unit of the book as a motivating reward. The series title is very well chosen, for each unit allows the student to apply what he has learned in a humorous context..."; "I recommend that my colleagues examine these materials because they are not overwritten as so many other books are. Here, smaller amounts of material yield greater quantities of worthy activities".(7)

The contributions of Yázigi to innovative trends in textbook construction gained significant momentum upon the appearance of two new series: *The Junior English Program*(8) (a 6-stage program for Brazilian preadolescents) and *Conversational English Program*(9), a 2-stage program for adults. Since JEP's philosophy, its organization and contents are discussed in Catherine Silva's paper, we will focus on an example of creative "visualization": the visual presentation of dialogues in CEP through the technique called Photodialogue.

In CEP, the photographic sequence (12 to 17 pictures) tries to make learners undergo a dynamic motion-picture-like experience of visual processing, especially when the 4-color slides are projected rapidly. Learners' feedback to such rapid showing of the photodialogues has been very favorable. As an example of the dynamic approach to what has hitherto been static pedagogical photography: the sentence "Uh, please,

café para um" (Uh, please, breakfast for one person) is shown as a sequence of 4 close-ups of Bob, the particular character involved. As he says that "bilingual sentence" (he happens to be in a Brazilian hotel in Rio de Janeiro), different close-ups are seen.

At this point it might be well to ask how important innovations in physical appearance are as compared to creativity in selection of contents. Since they are interdependent aspects within the textbook — the tangible manifestation of the Yázigi Method — they are given equal weight in the creation phase. In the history of the Yázigi Institute advances in the "visual style" of its textbooks have closely paralled a refinement in its technique repertoire.

Let's turn, then, to creativity in the selection of pedagogical procedures. How do ideas for novel techniques originate? First, there are the well-established "inspirational" sources: the 25-century tradition linking the History of Foreign Language Teaching-Learning and the History of Mankind, the indirect influence of the Arts and Sciences (Education, Linguistics, Psychology, Audio-Visual Communication, among others), there is also good old common sense and last but not least there are insights deriving both from learners' classroom performance and experimentation with hitherto untried solutions. As an example of how the last source of ideas has resulted in a creative technique, we could mention Organize your Vocabulary from CEP.

In Organize your Vocabulary, the learner is asked to systematize words according to the word class to which they belong. However, such word-class membership task is only the first part of the challenge, since students will have to creatively apply the new vocabulary in personally meaningful situations.

As the cognitive psychologist David P. Ausubel puts it: "Vocabulary learning, or the acquisition of word meaning... reflects a meaningful and active cognitive process".([10]) To give a concrete idea of how such technique works, here is a summary-outline of the steps involved:

1. Teacher plays taperecording of words (nouns, verbs, adjectives, adverbs, fixed phrases) included in the lesson
2. Checks comprehension of new words
3. Assigns word-class-membership task
4. Checks resulting organization
5. Assigns minidialogue creation to pairs of students
6. Checks creations
7. Students exchange creations and act them out
8. Teacher praises pairs' contributions.

It should be clarified that the lexical content of Organize your Vocabulary is based on two types of preceding texts: The Opening Text (a sample of authentic English, such as a hotel registration form) and

the Photodialogue. As far as we know an activity such as Organize (and Contextualize) your Vocabulary had not been systematically included in a textbook series for the learning of English as a foreign language. Rather than doing that, the methodological tradition has consisted of listing the vocabulary — arranged as to word class or according to other criteria — either at the opening or at the closing of a lesson or lesson section. The idea of entrusting lexical organization to the learners themselves, although apparently too obvious to have been overlooked by textbook authors, had in fact been neglected until the appearance of CEP. Thus, a novel combination of known and unexplored features in Vocabulary learning resulted in a creative technique.

One point needs to be made concerning creativity in materials design: Yázigi's textbooks are primarily organized in terms of sociocommunicative content. This means that the grammatical inventory of our learning programs is quantitatively reduced but it is qualitatively (socially) relevant, since it is through grammatical constructions that specific social actions are realized or manifested.

An example of creative selection of cultural context is the very starting point of each lesson in CEP: the Opening Text (an authentic text such as found in the outside world): airport schedule, hotel registration form, tour schedule, memo for meeting, invitation to an art exhibit, a cable, fragment of income tax form, soccer news item, Church Service announcement, weather forecast, model of curriculum vitae, advertisement of a play, membership application form, data on Brazil.

Another example: sociolinguistic variations are presented on tape as a problem-solving activity. The learner has to identify the minisituations as either formal or informal.

The creative design of textbooks is, however, only one of the pillars on which rests the efficacious application of the Yázigi Method. The other pillar is the preparation of teachers, to which we will now turn. In Yázigi we help teachers improve their humanistic, pedagogical and artistic expertise. An example of the latter is the training given on analysis of the visual component in each of the Learning Programs. In YEP, for example, teachers are asked to analyze the relationship between a character's utterances and the corresponding illustration: facial expressions, hand gestures and other aspects of kinesics are discussed so that the teacher — as a visual processor — can effectively "perceive" the function of pedagogically created art. In CEP, the artistic-pedagogical appreciation of the visual element is enhanced through systematic orientation, thus, teachers-analysts are expected to carry out a photo-by-photo analysis by asking such questions as:

What's the photo-character speech ration?

What role do photos without balloons play?

What angle was the picture taken from? (Teachers are provided with an elementary knowledge of motion picture and TV shots).

In teacher-training and re-training Seminars, participants are challenged to further refine their analytical ability.

Latest trends in the preparation of Yázigi teachers include a sensitization to coping with that most complex and elusive aspect of learning, namely, motivation. At Yázigi we operate on the assumption that motivation permeates all of the learning-teaching process — hence the need for awakening, sustaining and/or increasing the learner's motivation — and as such it should be a permanent concern on the part of the instructor. In less abstract terms we speak of motivational strategies which the teacher should not only master but refine as s/he progresses through stages of didactic maturity. To illustrate how our teachers are trained in a problem-solving approach to motivation, here is one of the hypothetical classroom situations presented to them, based on *Conversational English Program 1*:

> Your group has been given three alternate motivational strategies for the Opening Text in CEP 1: A, B and C. Go through the alternatives and then choose the one that would best correspond to the most realistic motivational strategy. Although your group is expected to choose only *1* alternative, you and your fellow group members may find that the other alternatives contain useful bits of information which are worth including in the preferred alternative. If so, be sure to point out such "useful additional items".

Before reaching a decision on which of the alternatives is to be adopted, take into account the "human" composition of your imaginary class: 3 highway engineers from the local State Highway Department; 5 university students (Medicine, Law, Business, Administration, Pharmacy), 1 Department Store Sales Manager and 2 women doctors from the local Municipal Hospital. Here is a sample set of alternative "motivational strategies":

(A) Using the Cabana Hotel registration form as a "point of departure", you talk about one of the engineers as if he were filling in the form in an American hotel. Your students just listen to you.

(B) You talk about yourself, as if you were filling in a hotel form in a foreign country, but take advantage of the activity to engage your students in conversation, too. You say, for example:

My home address is ...(use blackboard to show word order of X Avenue Y Street) and immediately ask learners: What's *your* address? In short, you talk and get your students to share the communicative activity, too.

(C) You talk about yourself as if you were an English-speaking foreigner checking in at a local hotel. You use statements of the type:

> My name is ...My home adress is... You use every item (from the hotel registration form) in a simple context. Your students just listen to you.

Although the real classroom context in which the motivational strategy is to be used will constitute a different reality from that which is presented in such sensitization exercise, nevertheless results obtained seem to recommend the adoption of such systematic practice especially with new or unexperienced teachers. The point to be stressed here is that fostering creativity in teacher-training does not have to be synonymous with elaborate, complicated brainstorming sessions but rather that creatively engaging teachers in finding novel solutions to human-learning problems can and should be made as meaningfully simple as possible.

IV. *CONCLUDING REMARKS*

We Yázigians consider creativity to be a continuous, openended process. We stress our belief in the individual learning more about oneself, about fellow human beings and Nature and about learning, hence the humanistically-inspired philosophy of education on which the Yázigi Method has been constructed.

Creativity permeates almost everything we do at Yázigi: from the abstract reasoning and decision-making activities preceding the design of our teaching-learning materials through the concrete editorial production of our Programs to the training and preparation of our teachers, hence our plea for enhancing creativity both as an individual and as a cooperative process of humanization in a positive, everchanging (thus reflecting the very dynamism of language and human existence) and improved atmosphere of teaching and learning.

Although at Yázigi we give special attention to the physical appearance of our materials and try to be innovative in the artistic design of both textbook covers and lesson illustrations and/or photographs, such creative visual appeal is but the ornament of a body which is made living by the empathic interaction of teacher and learners. Thus, underlying the surface of appealing, enjoyable, useful materials there is a philosophy of human(e) foreign-language learning conceived by and for Brazilians. Instead of importing and/or imitating pedagogical models and experiences from abroad, Yázigi has decided to demonstrate that it is both desirable and possible — within the constraints imposed by our present stage of cultural development — to contribute to the solving of one specialized type of educational problem: the learning-teaching of foreign languages in Brazil.

At Yázigi's Center of Applied Linguistics we have committed ourselves to creating programs which, while meeting the specific needs of learners in Yázigi schools, can help students grow psychosocioecologically and thus share, with their teachers as well as with the latters' teacher-trainers, the humanizing responsibility of improving the quality of learning and teaching.

Since its establishment in 1966, upon a recommendation of the Interamerican Program in Linguistics and Language Teaching, Yázigi's Centro de Lingüística Aplicada has helped its parent-institution function as a very large educational laboratory — there are Yázigi Schools in all the regions of Brazil — in which the materials deriving from the Yázigi Method are constantly refined and improved. Such refining process utilizes the valuable feedback from the Yázigi schools, which contribute to our creative efforts in textbook construction and teacher-preparation.

In the first issue of *Creativity — New Ideas in Language Teaching*([11]), we stated that the FL Teaching profession is complex but enjoyable; specialized but creative. We added that being creative in the classroom meant above all for the teacher to adjust to the needs and cognitive developmment of h/sr learners while applying a method consistently. This is what Yázigi teachers have been doing: they have been creative by helping each student go beyond a textbook's contents and activities and thus develop the unique individual potentialities of the human mind and of the human spirit. Accordingly, the title philosophy of this paper should now be expanded so as to complete the unified triad in Yázigi Method: creative textbooks + creative teachers + creative students resulting in creative, dynamic teaching-learning programs.

BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES

1. The Preface to the Teacher's Manual *Conversational English Program 1* contains statements on the Yázigi teacher's responsibility.
2. F. GOMES DE MATOS and Leopoldo WIGDORSKY, *Foreign Language Teaching in Latin America*, in Thomas SEBEOK (Ed.), *Trends in Iberoamerican and Caribbean Linguistics*. The Hague, Mouton, 1968.
3. *Course of Conversational English*. Stages 1-3, Yázigi Method. São Paulo, 1950-1953. Out of print. No longer used.
4. *Course of Conversational English*. Stages 1-4, Yázigi Method. São Paulo, Difusão Nacional do Livro, 1966-1969. Out of print.
5. *Yázigi English Program*. São Paulo, Stages 1-6, São Paulo, Difusão Nacional do Livro. 1968-1970. There are accompanying Teacher Manuals, recordings and slides.
6. *Lets Have Fun*. Books 1A, 1B; 2. São Paulo, Difusão Nacional do Livro, 1971-1972. There are accompanying Teachers Manuals, cassettes, workbooks and posters.
7. Review of *LHF* by Alan GARFINKEL in *The Modern Language Journal*, December, 1976, pp. 483-4.
8. *Junior English Program*. Books 1-6. São Paulo, Difusão Nacional do Livro, 1977-1979. There are accompanying Teachers Manuals, Guide for Parents, Story inserts, recordings, life-size character-puppets.
9. *Conversational English Program for Adults*. Books 1-2. São Paulo, Difusão Nacional do Livro, 1978. There are accompanying Teachers Manuals, cassettes and slides.
10. David AUSUBEL, *Educational Psychology: a cognitive view* (New York, Holt, Rinehart and Winston, 1968, p. 51). There is a revised, expanded 2nd edition now (1978).
11. Introduction to *Creativity. New Ideas in Language Teaching*, January, 1973.

CATHERINE YOUNG SILVA

CREATIVITY IN ENGLISH LANGUAGE LEARNING BY BRAZILIAN PREADOLESCENTS: JEP

My Yázigi colleagues have already expressed our basic concerns as we teach foreign languages in our country, Brazil. And it was in developing our JEP for preadolescent children that these concerns became actual pedagogical objectives and revealed their true importance. A summary description of those objectives would stress that we aim to preserve and deepen awareness of our own Brazilian culture. We teach foreign languages in such a way as to deepen insights into our own culture instead of imposing another, alien, one. We endeavour to equip our learners with an instrument enabling them to better understand themselves and consequently, be better prepared to respect and understand others. In short, our programs emphasize meaning and significance as keys to language learning and teaching, and to living in a world with very different but equal human beings.

What is culture? It may not be appropriate to discuss the question here at length. But it is nonetheless important to have at least a working definition as a guideline as we speak now about teaching preadolescents as we do, that is, by developing awareness of one's cultural identity and meaning. I believe that we could make Marcel De Grève's words our own, and we quote him when he said, at the 1972 AIMAV Colloquim: "A culture is everything which, down through time, has constituted and fashioned the particular character of the people who speak a language. It is everything by which a people has enriched the patrimony of mankind. It is everything that distinguishes this people from every other".

Of all times in life, preadolescence is perhaps the most appropriate in which to teach people to know, value and love their own culture. As we created our *Junior English Program,* then, we made an effort to identify and transmit Brazilian culture. We aimed at helping our students know who they are, and at enabling them to talk about themselves, their surroundings, and their cultural reality in English. English then, becomes a meaningful code of communication which can be used, at this first and fundamental level of language learning, to express things that are significant to our learners.

For several months a great deal of research was carried out with children from 9 to 12 with the participation of Pedagogical Coordinators in many Yázigi schools. We tried to learn who these children were, what they thought about themselves, their schools, their surroundings. What did they like? dislike? How do they learn? We set up a special laboratory of 8 children in which they wrote, drew, gave suggestions, and in which we tested approaches, techniques, and degree of language exposure.

Eventually we were able to form a relatively clear picture of preadolescents. Here we summarize 5 of the most relevant characteristics for our present purposes:

1) Preadolescents learn easily and forget quickly.

2) Preadolescents are very creative, and are not yet as shy and inhibited as adolescents and adults.

3) Preadolescents enjoy participative activities but do not yet know how to work effectively in groups.

4) Preadolescents are at a formative stage of their development.

5) Preadolescents like pictures and stories. Especially comic-book stories.

We had to create a program, then, that would fulfill these requirements:

1) There had to be ample and inbuilt possibility of language recall for learners to achieve adequate and definite assimilation. Children had to be given the possibility of using previously learned material in various meaningful situations.

2) The learners' imagination and creativity had to be continually stimulated. One of the greatest barriers to language learning or any kind of productive learning is the automatization that, unfortunately, ever threatens to encroach upon all aspects of human life. Each time we speak or write or make a gesture we are creating the means to express our message. Stimulating creativity in thought and speech was and is our greatest challenge.

3) The program had to be planned to require the learners' active participation at all levels. Students' and teachers' sharing should result in a co-production of the program.

4) Our program had to have a formative as well as an informative aspect. At the learners' age it is possible and highly necessary to develop humanistic concepts and ideals such as brotherhood, respect, stewardship and meaningful responsibility to oneself, to others and to the environment.

5) 10-12 year-old students like comic-book stories. We had to prepare one for them.

As I tell you how these requirements were met, I will show you our JEP material and explain briefly how it is used.

A. We will begin with the comic-book story, *The Magic Glasses.*

This is an adventure tale involving 3 typical Brazilian children: Roni, from Bahia, who is a mixture of African and Portuguese; Ana Maria, from the South, of German descendance; and Diacui, an acculturated Indian with green eyes. Diacui has a pet bird, Trombeta, a jacamim, or trumpet-bird, very typical of Brazilian tropical forests. The children meet in Morená, a mythical forest in the Amazonian region where the Xingu Indians' legend tells us that the world began. Here they meet Saci-Pererê, a one-legged, pitch-black elf with a red cap who is a familiar character in Brazilian folklore. The group meets Wyz, a visitor from the planet of Siderius, and Eolo (Aeolus), the Greek-Roman god of the winds. They show the two visitors the forest with all its birds, plants and animals and learn that Wyz is here on earth on a special mission to help mankind. Wyz tells them that he is a scientist and that with his magic glasses, he has seen that the earth is in danger of destruction because people do not love one another or take care of their common home, the earth itself. He tells about Siderius where everything, of course, is different. When the children ask, then, to look through the magic glasses to see Siderius and what it is like, they discover, to everyone's dismay, including Wyz' own, that they cannot see through the glasses. They were made, they conclude, only for Siderian eyes; so the group decides to make their own. They find that Wyz doesn't know how this can be done, but he has brought from Siderius a special formula that can guide them. There are 7 ingredients: 6 from their own country and the 7th is their own discovery of who they are. The rest of the story tells of the adventures and perils of the children as they search all over Brazil for these ingredients. The first 6 are found as the children literally go into 6 Brazilian legends and meet, make friends with or pitch wits against legendary and mythical characters. The 7th is the discovery of their identity as stewards of their country.

The story is told in chapters, and develops the basic ideas of creativity, identity and responsibility to the world. Each chapter corresponds to one lesson in the students' textbook, and is received after the lesson has been learned. The story-chapter uses the same structures and very much the same vocabulary as occur in the lesson. The chapters are read, assimilated and dramatized but without memorization. Characters' lines can and should be expanded according to students' wishes and continuing progress in the language. Dramatization is done with masks, hand puppets and quasi-life-sized dolls. At the end of 3 or 4 lessons, students are given the chapters they have learned in black and white with blank balloons to be filled in with their own created dialogue. The chapter dialogues are on a record that is part of the students' material, and the chapters are separated by a Brazilian birdsong, popular song or a piece of Indian music. Each program segment corresponds to 10 lessons, thus 10 chapters, which are put together in a special cover.

Each lesson in the textbook is divided into 4 pages of different activities as can be seen below. The first is the illustrated, humorous dialogue with typically Brazilian settings and children. The balloons are

empty and are filled in by students after the dialogue has been projected, practiced, read, written and dramatized. The second page has the dialogue and exercises. The third page is a *Let's Have Fun* page (JEP 1-3) or *Reading* page (JEP 4-6). This page offers opportunity to use English creatively. The last page is the Fun Page, or *Ecology* page, in which many activities are used to develop students' awareness of and affective involvement in their environment. In working with these activities, students' active participation is required both individually and in groups. Group decision and action are emphasized throughout.

The activities are guided by the teacher. But they are all open-ended, permitting each student to "finish" them in h/sr own way. The students collaborate with the actual creation of their textbooks by writing, drawing, making collages, etc. Each student is a co-author of the JEP program, and h/sr book becomes h/sr own creation, different from every other.

The same co-authorship involved in the creation of the text of the story and Zelio's illustrations is carried over into the other parts of the program, besides the co-authorship of the textbook.

A special kind of class organization was developed whereby the students act as a group with the teacher to plan class materials and activities. All class materials are made by students themselves, such as posters and flashcards. Officers are elected and replaced at periodic intervals. There are 2 officers: a Secretary and a Steward. The latter takes care of class materials. Students are thus led, through their own experience and practice, to learn the meaning of stewardship, and will be prepared for the story's final message, at the end of JEP.

There are Yázigi schools in every state of Brazil, hence great differences of reality and conditions are to be found from school to school. JEP was planned to be as open as possible to be easily adapted to any kind of Yázigi school situation. The system of class organization aids the teacher to adapt h/sr class to the program and vice-versa. Teachers are encouraged to make adaptations within the limits of the program. They become co-authors also in that they send their feedback of experiences and innovations to us, and many of these teachers' contributions are incorporated into updated, expanded editions of JEP teachers' manuals.

The program is a continual adventure in creation and re-creation in all of its aspects. As renewal is built into the program itself, it is possible to update it dynamically so that it may be always suitable to the learners' needs and potentialities.

JEP is being used in all Yázigi schools. It has met with much enthusiasm on the part of students, teachers and also of many educators

in other spheres of education. Its success has been indeed so great that this year Yázigi is opening a model school in São Paulo in which the various educational, cultural and linguistic aspects of the *JUNIOR ENGLISH PROGRAM* will be continually improved upon in such JEP Teacher training center. The São Paulo model school will set operational standards for all other JEP schools to open throughout the country soon.

SONIA SILVA BIAZIOLI

A CRIATIVIDADE NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Em todo o processo de aprendizagem de uma língua, impõe-se, de modo significativo, a aquisição de uma independência lingüística por parte do aprendiz, que é estimulado a pensar e a agir como um usuário criador, um tomador de decisões de natureza comunicativa.

O ensino-aprendizagem é um processo global, integrado que, para ser criativo, exige uma efetiva interação entre professor e aluno na descoberta e no encontro de novas aprendizagens. É importante que os coparticipantes, conscientes dos papéis assumidos, descubram não só a reutilização de velhos conhecimentos para a aquisição de novos, mas também a melhor operacionalização do tempo dispendido e dos conteúdos programados estabelecidos.

É crucial que toda e qualquer inovação didática do professor esteja fundamentada em três pontos: 1) na firme conscientização de seus propósitos, 2) no conhecimento do instrumental pedagógico e tecnológico e 3) na empatia para com os aprendizes com os quais ele interage. Dessa maneira poderão, professor e aluno, recriar formas de atuação face às mais diversas situações com as quais se deparam.

A criatividade se manifesta através das oportunidades de aprendizagens promovidas e da abordagem flexível do conteúdo programático oferecido, porque uma língua é um instrumento de expressão e comunicação e, como tal, deve refletir todas as concepções de vida.

O professor criativo tem condições de propiciar ao aprendiz a descoberta dos caminhos para uma tomada de decisão inteligente, que implica na escolha da alternativa mais eficaz.

Preocupados com isso, a equipe do Centro de Lingüística Aplicada do Instituto de Idiomas Yázigi elaborou um programa de ensino-aprendizagem de Português para estrangeiros (2 volumes) que viesse atender não só os fins de comunicação e expressão, mas também promover o cultivo pelo aprendiz de uma atitude de compreensão das diferenças interculturais, para torná-lo capaz de perceber e interpretar os valores e as atitudes do brasileiro.

Os cinco principais componentes das lições são: diálogos, exercícios para o desenvolvimento da fluência conversacional e uso criativo da linguagem, atividades promotoras de sensibilização sociolingüística (escalas de formalidade, polidez, empatia, intensificação), gramática teórica e aplicada e leituras que focalizam aspectos da cultura brasileira.

O elemento visual do programa é uma verdadeira fonte geradora de mais conversação espontânea pelos próprios alunos. Além de ser um elemento pedagogicamente funcional, as ilustrações têm relevância sociocultural, por apresentarem aspectos significativos de nosso foiclore e da linguagem gestual (comportamento não-verbal).

O conteúdo pedagógico do programa visa o desenvolvimento da capacidade cognitiva do aprendiz, ao propor-lhe verdadeiros problemas a serem resolvidos com o auxílio de seu sistema mental. Ao realizar uma aprendizagem decorrente do pensamento, da reflexão e da experienciação, o aprendiz pode agir como um agente dinâmico e criativo e não como um mero consumidor passivo de ensinamentos.

Transcrevemos, em seguida, algumas das atividades constantes nos livros 1 e 2.

DIÁLOGOS EQUIVALENTES (8.ª lição, livro 1)

DIÁLOGO "A"	DIÁLOGO "B"
— Já almoçou?	— O senhor já almoçou?
— Ainda não.	— Não, ainda não.
— Então vamos naquele restaurante?	— Então vamos àquele restaurante?
— Boa idéia! 'Tou com fome.	— Ótima idéia. Estou com fome!

Técnica de apresentação:

1 — Abertura motivacional e elucidativa (livro fechado)

2 — Apresentação e prática do Diálogo "A" com slides (livro fechado)

3 — Apresentação do Diálogo "B" (livro fechado)

4 — Leitura dos Diálogos (livro aberto)

5 — Dramatização dos Diálogos (livro fechado)

6 — Produção dos Diálogos "C" ou "D" (livro fechado)

Essa atividade dialógica faz com que o aprendiz, como emissor, enriqueça o seu repertório comunicativo, ao poder expressar uma mesma idéia em mensagens sintática, semântica e estilisticamente diferentes e, como receptor, aprenda a distinguir as diferentes alternativas expressionais.

A aprendizagem das equivalências é indispensável para o desenvolvimento da criatividade porque, ao entender que duas orações são equivalentes (sinônimas), o aprendiz pode ser desafiado a criar uma terceira ou quarta oração, através de recombinações das duas primeiras.

De uma breve análise dos diálogos apresentados pode-se constatar que o Diálogo "A" é mais breve e menos redundante. Apresenta maior ocorrência de itens informais (léxico e sintaxe) e de contrações, ao passo que no Diálogo "B" há maior ocorrência de itens formais. A sensibilização do aluno aos diferentes registros e usos existentes no Português tem um objetivo eminentemente pedagógico: versatilizar o repertório receptivo (compreensão) e comunicativo (produção) do aluno quanto aos diferentes níveis de fala. Ao poder fazer essa adequação sociolingüística, o aprendiz será levado a usar de maneira bem mais ampla o que aprende, tornando-se flexível e portanto, mais criativo.

EXPANSÃO SITUACIONAL (4.ª lição, livro 2)

1 — Quando será a festa junina?	No sábado que vem.
2 — Vai ser no salão?	Não, ao ar livre.
3 — Vai ter dança?	Vai, e quadrilha também.
4 — Onde vão arrumar a fogueira?	Perto da quadra de tênis.
5 — E as barracas de doces?	Na quadra de vôlei.
6 — Onde poderemos comprar os convites?	É fácil! Na Secretaria do clube.
7 — Não posso ir lá pessoalmente. Você poderia reservar dois pra nós?	Pois não. Eu terei mesmo que passar por lá.
8 — Que roupa vocês vão usar?	Vamos à caipira.
9 — Todos terão que ir assim?	Seria bom. A festa ficaria mais bonita.

Técnica de apresentação:

1 — Apresentação e leitura

2 — Identificação das personagens e do contexto

3 — Prática oral (transferência para a vida pessoal do aluno)

As perguntas são formuladas de modo a atender ao princípio da contextualização, isto é, as perguntas são de três tipos que vêm misturadas: as que são respondidas pelos advérbios SIM ou NÃO ou com a repetição do verbo, as alternativas que são formuladas com a conjunção OU e as informacionais que pedem informações ou esclarecimentos ao interlocutor.

A cada pergunta segue-se a respectiva resposta: tudo é apresentado em pares de frases ou em macrodiálogos para um maior realismo e para o desenvolvimento de uma interação verbal.

IDENTIFICAÇÃO DE GRAU DE POLIDEZ (2.ª lição, livro 2)

(*Mais, mais ou menos, menos polido*)

1 — Dá pra eu sair mais cedo?.....

2 — Eu poderia sair mais cedo?.....

3 — É possível eu sair mais cedo?.....

Essa atividade sensibiliza o aluno ao emprego adequado das variantes de fala a diferentes situações socioculturais.

Os registros são apresentados numa escala tripartida de graus de FORMALIDADE/POLIDEZ.

GRAMÁTICA (NOTAS EXPLICATIVAS E APLICAÇÃO: PENSE E COMPLETE) — 5.ª lição, livro 1)

As notas gramaticais levam o aluno a perceber o funcionamento do sistema morfossintático.

O Pense e Complete reforça a prática sistemática da gramática através de vários exercícios.

PENSE E COMPLETE

I — COMPLETE OS MINIDIÁLOGOS:

1 — Vocês vão ..... praia? Vamos, sim, mas antes vamos ..... clube.

2 — Pedro vai ..... Argentina? Vai, mas primeiro ele vai ..... Paraguai.

3 — Com quem vocês vão ..... Salvador? Vamos com Mario.

4 — Vai ..... cinema? Não, ... teatro.

5 — Quando a senhora vai ..... igreja? Aos domingos de tarde.

II — COMPLETE OS MINIDIÁLOGOS COM OS VERBOS INDICADOS, NO PRESENTE DO INDICATIVO:

1 — A que horas ..... a farmácia? Às nove. (ABRIR)

2 — Quando eles ..... ao teatro? Talvez amanhã. (IR)

3 — Quantas vezes por semana a senhora ..... ao supermercado? ..... uma ou duas vezes. (IR)

4 — Vocês ..... do escritório cedo ou tarde? ..... tarde, às sete e meia. (SAIR)

5 — Daqui a um mês nós ..... a Fortaleza. Vocês ..... também? Não, a gente ..... a Recife. (IR)

III — COMPLETE COM OS POSSESSIVOS: DELE/S, DELA/S:

1 — A secretária é sua ou de Roberto? É minha e ..... também.

2 — O carro é seu ou de Maria? É meu e ..... também.

3 — De quem são as camisas? São de João? Não, não são ..... São minhas.

4 — Os uniformes são dos jogadores? Não, não são ..... São do clube.

5 — Os livros são das alunas? Não, não são ..... São da biblioteca da escola.

IV — COMPLETE AS FALAS DO PERSONAGEM "A":

A — .....?

B — Na semana que vem.

A — .....?

B — Não, de avião.

LEITURA (7.ª lição, livro 1)

JANTANDO FORA

Dr. Paulo convidou um casal de amigos para jantar. Como todos os três são loucos por comida baiana, foram a um restaurante típico. Sentaram numa mesa de canto. Olharam o menu. Dr. Paulo perguntou ao garção: "Que tal o vatapá hoje?" O garção falou: "Excelente. Eu recomendo". Todos aceitaram a sugestão dele e gostaram muito do vatapá.

Antes do jantar, como aperitivo, tomaram uma batida de coco. Depois, um cafezinho.

Dr. Paulo pagou a conta e deu uma boa gorjeta.

Técnica de apresentação:

1 — Prática motivacional e elucidativa (livro fechado)
2 — Verificação da compreensão (livro fechado)
3 — Audição do texto com leitura silenciosa pelos alunos (livro aberto)
4 — Leitura alternada pelos alunos (livro aberto)
5 — Síntese oracional
6 — Verificação da compreensão através de perguntas entre Professor x Aluno e entre Aluno x Aluno.

A leitura é apresentada como um processo de familiarização do aprendiz para com os aspectos da gramática do Português escrito (convenções ortográficas, organização de parágrafos e estilo narrativo) e como uma antevisão de aspectos tipificadores da cultura brasileira, através de temas que focalizam a feira, o carnaval as características de uma cidade do interior, as cidades históricas de Minas Gerais e outros. O aprendiz não só desenvolverá a sua sensibilidade lingüística, mas também conhecerá fatos culturais e/ou sociais, levando-o a uma participação imediata, mais ligada às suas expectativas e/ou experiências pessoais.

Uma rápida análise aos passos da técnica de apresentação revela que à medida em que os novos vocábulos vão sendo elucidados (em contexto), o professor cria nos alunos uma predisposição para que recebam a carga informativa da mensagem.

O texto é usado como elemento ativador de desenvolvimento, nos alunos, da compreensão, avaliação e produção na língua estrangeira. O aprendiz é levado a participar ativamente no processo de ler — compreender não só o significado intrínseco do texto — mas também os dados significativos que o conduzam a novas explorações de natureza comunicativa.

Ao professor cabe a tarefa de formular perguntas que exijam raciocínio e imaginação nas respostas. O aluno, ao respondê-las, sente-se estimulado a usar o seu repertório (conjunto de conhecimentos e experiências que possui) e a sua imaginação para deduzir o que está contido no texto e, com base em sua experiência pessoal, extrapolar e formular hipóteses.

Ao fazer a síntese oracional, o aluno aprende a expressar as suas idéias com concisão, eliminando o supérfluo ou redundante. Ao agrupar orações menores em uma só, o aprendiz usará a sua capacidade de reflexão e seleção, base da expressão oral.

Para atuar mais criativamente o professor precisa, sobretudo, dar uma dimensão "humana" às atividades, ligando-as às necessidades e aos interesses dos alunos. Com essa filosofia humanística, o professor leva o aprendiz a vivenciar os usos significativos da língua portuguesa.

Professor e aluno participam de uma atividade aberta, flexível, multifacetada e, portanto, mais fiel à natureza e ao funcionamento desse sistema de expressão e comunicação.

KAMBALE KAVUTIRWAKI

PROBLÈMES ET DIFFICULTÉS DANS L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS AU ZAÏRE

Le Zaïre, pays immense au cœur de l'Afrique, a adopté le français comme langue officielle. Nous l'utilisons dans les organes politico-administratifs ainsi que dans l'enseignement tant primaire que secondaire et universitaire à côté des langues vernaculaires (swahili, lingala, tshiluba, kikongo), à côté aussi des langues maternelles qui sont en grand nombre. Nous accordons ainsi une importance capitale à cette langue étrangère qui contribue à l'unification du pays, et nous ouvre à d'autres cultures.

Dès l'époque coloniale et jusqu'à ce jour, les Zaïrois ont toujours manifesté un profond désir de connaître les français. Or malgré cet intérêt particulièrement remarquable de ces populations en ce domaine, nous rencontrons sur le terrain même de multiples difficultés qui handicapent les efforts pédagogiques en vue de satisfaire ce désir.

Le français est inscrit au programme du cycle primaire dès la première année. Au premier degré il est prévu 9 heures par semaine, au second degré 8 heures et au troisième degré 7 heures. Ce qui nous fait un total de 48 heures de français dispensées dans chaque école primaire en une semaine. Cet enseignement est confié aux D4 (diplômés 4 ans dans les écoles normales: 4 ans postprimaire). Les D6 (ceux qui ont suivi l'école normale primaire complète) sont rares, car la plupart parmi eux préfèrent continuer leurs études pour professer ensuite dans l'enseignement secondaire. Ces facteurs expliquent sans nul doute une grande part des déficiences que nous rencontrons dans l'enseignement du français au niveau primaire.

Une première difficulté réside ainsi dans le manque de formation de base des maîtres des écoles primaires.

Nous constatons cette déficience à deux niveaux:

1° Au niveau de la langue elle-même

Les Zaïrois et de manière générale les Africains ont dans leurs langues maternelles et vernaculaires un système linguistique totalement différent de celui de la langue française. C'est ainsi qu'une étude récemment menée

sur le terrain a prouvé qu'il existe un système des fautes commises par les Zaïrois qui apprennent le français. Cette étude est d'un très grand intérêt pour nous pédagogues. Car à partir du moment où nous découvrons un système logique et cohérent des fautes, il est plus aisé de concevoir une méthode pour corriger de manière systématique aussi ces déficiences.

Donnons quelques exemples:

a) La voyelle orale [y] antérieure, fermée, labialisée, 1er degré d'aperture; ce son est souvent prononcé [i]:

— le bus le bis
— le mur le mir
— puni pini
— bureau biro
— pur pir

b) La voyelle orale, antérieure, mi-fermée, labialisée, 2ème degré d'aperture [ø] sera prononcée [e] par le locuteur zaïrois:

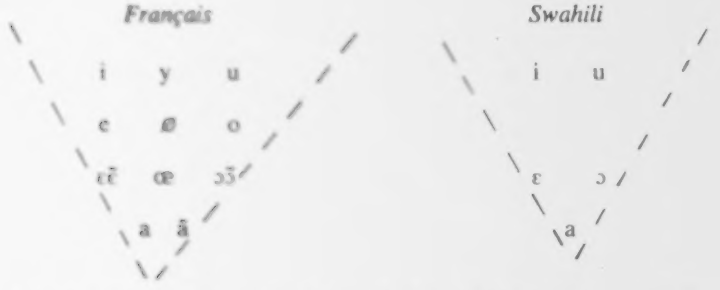
— le feu le fé
— le soir au village, le gens restent auprès di fé
— la queue la ké
— peu pé
— nœud né

c) La voyelle orale, antérieure, labialisée, mi-ouverte, 3ème degré d'aperture [œ] est souvent prononcée [ɛ]:

— peur per : j'ai per
— coeur ker : j'ai mal au ker

etc... etc...

Le tableau vocalique du français est différent du tableau vocalique des langues africaines:



Le locuteur zaïrois a tendance à simplifier le tableau vocalique du français pour le réduire à celui des langues africaines. Or un dicton dit: nemo dat quod non habet: on ne peut donner ce qu'on n'a pas. Un enseignant qui ne possède et ne maîtrise pas ce éléments fondamentaux de la langue française ne saura en aucune manière les transmettre aux élèves. Il est

donc urgent et indispensable que nous repensions les manuels d'apprentissage du français dans nos écoles normales ainsi que les cours donnés lors des sessions de récyclages destinés à ces maîtres. Après cet exposé, je pourrai vous lire le résumé du projet que nous venons d'élaborer en fonction des méthodes audio-visuelles et adapté aux conditions matérielles d'un pays en développement.

Pour que la correction phonétique puisse porter tous ses fruits, il est indispensable, pensons-nous, que les textes présentés soient intéressants et parlent au cœur des intéressées. Nous abordons ainsi le deuxième niveau des difficultés recontrées au Zaïre dans l'apprentissage du français.

2° Au niveau du contenu des manuels utilisés

Le vocabulaire utilisé reprend des notions d'une culture et d'un milieu tout à fait étrangers à l'enfant et aux maîtres africains. Comment voulez-vous que le maître et encore moins l'élève puisse comprendre un texte décrivant l'automme ou l'hiver alors qu'il vit et reste dans un pays où il n'y a qu'une saison: ce que nous pourrions appeler le printemps? Des textes parlant du métro de Paris, de la tour Eiffel ne présentent pas beaucoup d'intérêt et restent souvent incompréhensibles pour le maître de l'enseignement primaire. Bien sûr, nous devons reconnaître que des efforts ont été déployés tant par les missionnaires que par les services pédagogiques pour réduire cet impact culturel. Et nous pouvons affirmer que 80% des manuels utilisés aujourd'hui dans les écoles zaïroises sont le fruit de ces efforts. Mais ici aussi nous rencontrons une double déficience: beaucoup de ces livres font œuvre de substitution. Ce n'est pas parce que l'on a remplacé la description de l'hiver par celle de la saison de pluie, ce n'est pas parce qu'on a remplacé la figue ou la pomme par la mangue ou l'avocat qu'on a fait œuvre d'adaptation. En deuxième lieu, nous remarquons que ce genre d'ouvrages ne placent pas l'enfant et le maître dans des situations vraies et concrètes de la vie quotidienne. Et ici nous relevons la deuxième difficulté majeure, après le manque de formation de base des maîtres dont nous venons de parler, c'est-à-dire le manque d'une méthodologie adaptée aux populations africaines.

Une deuxième difficulté réside dans le manque d'une méthodologie adaptée aux populations africaines.

Les recherches que j'ai menées au Zaïre depuis voici bientôt 10 ans, démontrent que les contes sont un moyen d'expression que nous pouvons exploiter pour l'apprentissage du français. Pourquoi les contes? Parce que, en effet, jadis comme à notre époque, le conte en Afrique, est le moyen éducatif par excellence dans les familles. Le prestige du conte est demeuré intact. Partout, surtout dans les villages, enfants et adultes, réunis autour du feu, écoutent ces récits parfois tard dans la nuit. Ces contes, la plupart du temps enrichis par de très mélodiuses chansons et éveillant le sens de la poésie, du rythme et du beau sentiment, recèlent, en plus de toute cette richesse littéraire, une valeur éducative indéniable.

A travers les thèmes décrits dans ces contes, certaines valeurs idéales se dégagent, auxquelles les sociétés dont ces contes émanent attachent une importance particulière. Ces traits s'expliquent par le recours aux croyances et aux usages, aux gestes et aux techniques de la vie quotidienne. Ces contes permettent de mieux comprendre les problèmes que la vie pose à ces enfants, le jugement que la société, par la voix du conteur et les commentaires du public, porte sur elle-même. Les contes, dit pertinemment D. Paulme, sont les témoins de l'intérieur, et non des observateurs étrangers dans les communautés africaines. Les contes remplissent une fonction psychologique et pédagogique à la fois. Ils s'insèrent dans le cours de la vie quotidienne; ils veulent donner la sécurité et l'apaisement en suscitant des échos persuasifs. Par un mécanisme d'identification et d'idéalisation, l'auditoire résout ses problèmes et difficultés internes, il se vide de ses tensions psychiques. Le conte remplit donc ainsi une fonction cathartique. Les histoires terrifiantes sont pour les enfants l'occasion d'une décharge d'incertitudes inconscientes: ils se libèrent de leurs angoisses et la liquidation de certaines tensions pénibles leur permet d'arriver à un sentiment d'apaisement qui s'exprime par le rire. Cet aspect a été fort souligné aussi dans l'ouvrage de Bettelheim, *Psychanalyse des contes de fées.*

Parlons à présent de la fonction pédagogique du conte. Ces récits se terminent soit par une leçon morale, soit par l'explication d'un fait. Ils contiennent toujours un enseignement transmis sous une forme qui plaît et charme l'auditoire et plus particulièrement les enfants. Les contes sont en effet des récits esthétiques. On aime les écouter et on aime les raconter aussi. Ce que Fénelon a écrit dans *De l'éducation des filles* est et reste toujours d'actualité dans l'Afrique noire d'aujourd'hui: «Les enfants aiment avec passion les contes ridicules; on les voit tous les jours transportés de joie, ou versant des larmes, au récit des aventures qu'on leur raconte; ne manquez pas de profiter de ce penchant; quand vous les voyez disposés à vous entendre, raconter-leur quelque fable courte et jolie. Ce fonds d'histoires agréables qu'on jette de bonne heure dans leur mémoire éveille leur curiosité pour les choses sérieuses, les rend sensibles aux plaisirs de l'esprit».

Nous, pédagogues africains, ne pouvons pas et n'avons pas le droit de laisser pour compte ce secteur de la littérature orale qui constitue le véhicule premier de notre culture, qui nous définit tel que nous sommes dans ce concert des nations où convergent tous les peuples. Nous ne pouvons pas ne pas tenir compte, et ce de manière dynamique, de ce moyen de communication, de ce média, pour apprendre aux jeunes Africains le patrimoine culturel d'autres peuples. Notre hypothèse de travail est que l'apprentissage du français aura de meilleurs résultats si dès la base de l'enseignement primaire nos enfants africains abordent cette langue en passant par la littérature du conte. Et à l'heure où précisément l'univers pédagogique parle de la créativité dans ce secteur particulier et important de l'apprentissage des langues, je crois qu'il est un devoir pour moi de préciser à ce même monde pédagogique que cette créativité se trouve d'ores et déjà dans la transmission du conte, et qu'il nous suffit de transposer cette créativité dans la nouvelle activité, à savoir l'apprentissage de la nouvelle langue.

En me fondant sur les enquêtes que j'ai menées sur le terrain en 1969 en séjournant pendant longtemps dans les milieux ruraux africains, enquêtes qui se vérifient encore à l'heure actuelle, je vondrais insister sur le fait que les contes se transmettent dans une atmosphère, une ambiance de détente; et qu'éducation, enseignement et détente sont des éléments de la pédagogie du conte africain intrinsèquement liées. On ne spécifie pas en effet des moments consacrés à l'éducation comme telle où l'on apprendrait par exemple aux membres du groupe clanique à suivre tel ou tel modèle, à éviter tel ou tel vice. Cette formation de l'homme se fait en même temps qu'on lui apprend l'histoire de son clan, la géographie de son milieu ambiant, la botanique, les rudiments de médecine traditionnelle, la zoologie, la géologie, bref tout cet ensemble de connaissances dont l'homme du village a besoin pour vivre dans son milieu.

L'auditoire ne reste pas passif en écoutant raconter ces récits. Il intervient à plusieurs reprises pour encourager et soutenir le conteur ou bien pour compléter, corriger et commenter le récit. Ces interventions ne dérangent en rien le conteur qui tient le fil conducteur du récit et y ajoute les nouveaux éléments qu'on lui fournit. Un même conte est très souvent raconté cinq ou six fois par des conteurs différents car chacun y ajoute une couleur, une originalité propre. Le conte est libérateur des tensions, le conte nous permet de nous définir d'une certaine manière à l'égard de ceux qui nous entourent, car dans le conte tout parle: les hommes comme les animaux, les plantes, les choses inanimées, l'eau, le vent; tout ce qui constitue notre nature ambiante peut servir de média pour communiquer. N'est-ce pas là un champ précieux pour l'application fructueuse de la créativité dans le domaine de l'apprentissage des langues?

ROMAIN BLOCKX

LA RÉNOVATION DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ANGLAIS AU BURUNDI

CONTEXTE GÉNÉRAL

Le Burundi, petit pays de près de quatre million d'habitants, est situé en Afrique centrale, au bord du lac Tanganyka. Linguistiquement, c'est un pays bilingue, dans la mesure où la langue du peuple est le Kirundi tandis que le français demeure la deuxième langue nationale.

Depuis environ cinq ans, le Kirundi a remplacé le français à l'école primaire comme langue de base. Toutefois, les enfants barundi apprennent le français dès la troisième année, afin de se préparer à l'école secondaire, où tous les cours se donnent en français.

Tandis que l'enseignement primaire est ouvert à tous, il n'existe qu'une soixantaine d'écoles secondaires, ce qui on limite l'accès à 15% de la population scolaire. Ceux-ci sont sélectionnés sur base d'un examen national. Pour 85% des enfants, les possibilités de développement personnel s'arrêtent donc après le primaire. Et même pour les 15% d'élus, tout ne va pas pour le mieux. Ils sont insuffisamment préparés en français, et les professeurs se montrent souvent plus intellectuels que pédagogues. Ajoutons à cela des programmes peu adaptés au milieu africain, et on comprendra que beaucoup de jeunes éprouvent un sentiment d'aliénation qui se manifeste concrètement par le manque d'intérêt, l'échec et l'abandon des études. Les échecs au niveau secondaire s'élèvent à plus de 50%.

Devant cette situation, le Ministère de l'Éducation nationale décida, en 1976, de créer un bureau pédagogique pour l'enseignement secondaire. Son rôle était d'améliorer les programmes et les méthodes d'enseignement et de guider les enseignants. Ainsi, on l'appela Bureau d'Étude des Programmes de l'Enseignement Secondaire (B.E.P.E.S.). Des professeurs nationaux y travaillent en équipe avec des coopérants étrangers. Comme des tentatives de réforme antérieures avaient échoué à cause d'un manque de contact avec les professeurs sur le terrain, l'action du bureau a débuté par des visites d'information aux différentes écoles à travers le pays. On a pris soin de continuer ces contacts très régulièrement. On y procède donc par consensus plutôt que par voie d'autorité. Cette méthode de travail est peut-être plus lente, mais offre les meilleures chances de réussite.

L'ENSEIGNEMENT DE L'ANGLAIS

Dans le passé, l'enseignement de l'anglais au secondaire ne pouvait guère être qualifié comme un succès. Les raisons étaient multiples. De notre première analyse de la situation, il est apparu qu'il y avait deux catégories de problèmes: les conditions matérielles et le facteur humain, les enseignants.

Les problèmes matériels sont évidemment très nombreux. Les écoles disposent au mieux d'un vieux livre pour deux élèves, mais j'ai également vu des écoles, où le seul manuel était celui du professeur. En outre, les classes sont surpeuplées, avec au cycle inférieur presque toujours 40 élèves ou plus. Néanmoins, dès le début, il m'a semblé que les problèmes matériels, aussi importants qu'ils fussent, ne posaient pas de vrai obstacle à l'amélioration de cet enseignement. Le vrai problème était celui des enseignants et des méthodes.

Les professeurs sont souvent insuffisamment formés. Aux deux premières années du secondaire, seulement 20% des enseignants peuvent être considérés comme qualifiés. Les autres sont des volontaires ou des D7, c'est-à-dire des instituteurs formés en sept ans d'études post-primaires. Ces D7 sont légalement obligés d'enseigner un an avant de pouvoir entamer des études supérieures. Chaque année donc, il y a un bouleversement au cycle inférieur: la moitié des cours doivent être assurés par un nouveau professeur, d'habitude un autre D7, sans expérience et sans grand intérêt pour les branches qu'il enseignera pendant un an. Une réforme du système n'est pas imminente pour diverses raisons. Il est évident que cette situation a fortement influencé la façon dont nous avons conçu la réforme.

Après avoir déterminé quels devraient être les objectifs de l'enseignement de l'anglais au Burundi, il fallait décider à quel échelon introduire le cours. En réponse au questionnaire envoyé, 65% des professeurs se sont prononcés pour le maintien de l'anglais en deuxième année du secondaire. Ce pourcentage aurait été nettement plus élevé si on n'avait tenu compte que des réponses des professeurs africains. Les étrangers s'inquiétaient beaucoup des déficiences en français au début du secondaire et craignaient que l'enseignement de l'anglais n'en souffre. En fait, une telle influence ne serait possible que si la nouvelle langue était enseignée à partir du français. L'argument principal en faveur du maintien de l'anglais au début du secondaire a finalement été l'âge des élèves. En sixième, les élèves ont généralement déjà treize ans ou plus. Reculer encore davantage l'apprentissage d'une nouvelle langue serait s'écarter trop de l'âge propice à l'acquisition des langues.

LA RÉFORME

Comme l'amélioration du niveau des enseignants n'était pas immédiatement réalisable, nos avons concentré nos efforts sur la rénovation des méthodes et du matériel didactique de base. Les professeurs n'ayant souvent que des connaissances rudimentaires d'anglais et des notions de méthodo-

logie sommaires, la meilleure garantie d'un enseignement valable était de préparer en détail le cours pour eux. Nous avons ainsi élaboré un cours de première année, adapté aux conditions pédagogiques réelles et expliqué dans un livre du maître minutieusement détaillé. Le cours, provisoirement intitulé *English Skills for Africa*, est fondé sur une série de dialogues que j'ai rédigés pour une classe expérimentale et retravaillés et adaptés aux exigences pédagogiques de la classe.

Une fois la progression lexicale et grammaticale déterminée, nous avons discuté avec une pédagogue attachée au Bureau des objectifs spécifiques à atteindre progressivement. Très conscients dès le début qu'il y a dans l'enseignement des langues différentes aptitudes à développer (les «skills»), nous avons décrit pour chacune de ces aptitudes les objectifs opérationalisés, c'est-à-dire traduits en comportements pédagogiques. En fonction de ces comportements les différents exercices de fixation, d'exploitation et d'évaluation ont été élaborés.

Le résultat global était une méthode bien différente de celle qui était pratiquée auparavant. En voici les principaux éléments:

— Elle s'aligne, en général, sur les méhodes structuro-globales et audio-visuelles, mais reste plus éclectique.

— Elle est essentiellement orale. Le premier examen, qui avait traditionnellement lieu après quatre mois d'enseignement, a été supprimé dans le but de prolonger la période d'apprentissage oral. C'était, certes, une victoire psychologique dans un pays où pouvoir écrire reste le signe distinctif des gens éduqués.

— Elle accorde une place importante à la conversation et à l'acquisition de réflexes linguistiques spontanés. De ce fait, elle se distingue des méthodes structuralistes, trop fondées sur le drill et les exercices machinaux. Un soin particulier est accordé au développement des aptitudes passives, telles que la compréhension auditive et la lecture silencieuse.

— Les termes anglais des activités pédagogiques sont introduits graduellement, afin que la situation réelle, de la classe et de la vie scolaire, puisse être exploitée spontanément chaque fois que l'occasion s'y prête.

— Une innovation a été tentée dans le domaine phonétique et dans celui de l'orthographe. Afin d'atteindre les objectifs que nous nous étions fixés dans ces deux domaines, nous avons développé et expérimenté une méthode d'apprentissage progressif des phonèmes, liée à une approche systématique de l'orthographe. Nous avions remarqué que les élèves confondaient pendant longtemps certains phonèmes, surtout au niveau des voyelles. Dans le but de les aider à mieux distinguer les particularités du système phonologique, nous avons introduit progressivement des signes phonétiques, au rythme de deux ou trois par «unité». Cela ne posait pas de grandes difficultés du point de vue pédagogique et la visualisation des phonèmes menait à une amélioration rapide de la perception phonologique. Les signes visuels de l'A.P.I. nous permettaient ensuite de créer une série d'exercices destinés à affiner l'acuité auditive. Dans le domaine de l'orthographe, nous partions d'un

phonème bien assimilé et présentions son orthographe dans une série de mots typiques. Nous amenions ainsi les élèves à découvrir la règle d'orthographe de ce phonème. Par exemple, la voyelle [i] s'écrit *i*, suivi d'une consonne finale ou de deux consonnes (*in, dinner*), tandis que la diphtongue [ai] s'écrit également, *i*, mais suivi d'une seule consonne plus *-e (nice)*. Grâce à ces explications, les élèves découvrent peu à peu le système de base de l'orthographe anglaise, ils développent une compétence orthographique fondamentale, un sens du système.

— Comme nous n'avions pas de dessinateur à notre disposition, nous n'avons pas pu, au stade actuel, illustrer le manuel de l'élève comme nous l'aurions souhaité, c'est-à-dire avec une série de dessins illustrant les dialogues, une série de bandes dessinées pour l'exploitation dirigée et des illustrations plus complexes à commenter librement.

Après l'examen approfondi d'une unité pédagogique complète, une commission de professeurs recommanda l'adoption du cours. L'ambassade des U.S.A. offrait soixante magnétophones à cassette, tandis que le British Council acceptait d'enregister les dialogues de base. La première année, le livre du maître est sorti tranche par tranche, selon l'avancement des travaux. Des extraits du livre de l'élève furent polycopiés dans les écoles mêmes.

Voici quelques exemples de techniques utilisées dans une «unité». Ils sont pris du livre du maître.

Texte de base: Unit 9

It's seven *o'clock*.
Mr. and Mrs. Smith are at home.
Mrs. Smith is in the *kitchen*.

Mrs. S. — John, are the *children in?*

Mr. S. — No, *dear*, they're in the *garden*.
Is supper *ready?*
We're *all hungry*.

Mrs. S. — Oh, are you?
Well, *everything*'s ready.

Mr. Smith stands up and goes *into* the kitchen.

Mr. S. — Hm, it *smells* good.

Vocabulaire complémentaire: out, breakfast, lunch, play.
Nouvelle structure: They'*re playing* in the garden.

Présentation, explication, mémorisation, dramatisation: selon les procédés des méthodes audio-visuelles et structuro-globales, avec une exception: avant la mémorisation, il y a un contrôle rapide de la compréhension du nouveau lexique par la traduction dans les deux sens.

Fixation des structures: sous forme d'exercices structuraux et de conversations, avec la consolidation écrite quelques semaines plus tard.

Étude phonétique:

a) Les phonèmes enseignés sont d'abord répétés dans une série de mots typiques, puis représentés en écriture phonétique et identifiés dans un groupe de mots où ils se trouvent mélangés. Exemple:

[æ] : *that, man, have, black, stand, thank you.*

[ə:] : *girl, sir, turn, word, first, Shirley.*

[a:] : *car, afternoon, class, answer, example, March, Charles.*

— Faire répéter les mots des trois séries (imitation).

— Écrire les symboles phonétiques au tableau noir et les faire copier (apprentissage psycho-moteur).

— Les numéroter: 1. [æ] 2. [ə:] 3. [a:].

— Lire les mots suivants et faire identifier la voyelle par le numéro correspondant: «*Say which sound you hear!*» (ex.: car → number three) *car, man, March, have, word, answer* (*first syllable*), *stand, girl, black,* Shirley, *Charles, sir.*

b) L'étape suivante présente les élèves avec un groupe de phonèmes déjà étudiés, mais plus difficiles à distinguer. L'identification devient alors un exercice de discrimination auditve. Un exemple de la *Unit 9*:

— Écrire les symboles suivants an tableau nous en demandant: «*Give an example of a word with the sound* [ai], *the sound* [ei], etc. . . »

T N 1. [ai] 2. [ei] 3. [e] 4. [ə] 5. [ʌ]

— Faire identifier la voyelle des mots ci-après par le numéro correspondant: «*Say which sound you hear!*»

smell, child, ready (*first syllable*), *narrator, time,* hungry, *narrator* (*last syllable*)

c) A la fin de l'«unité», tous les phonèmes étudiés sont revus. Il s'agit surtout des voyelles. Le professeur prononce une série de mots dont les élèves identifient la voyelle:

— en écrivant le signe phonétique;

— en regardant un tableau avec les symboles phonétiques appris, précédés d'un numéro (cf. supra).

L'orthographe (exemple)

La diphtongue [ei]:

— Faire trouver des mots contenant la diphtongue [ei] et les écrire au tableau noir en deux colonnes: «*Give examples of words with* [ei]».

T N | a) make, take, name, late, place, David, Jane
b) say, play, May

— Faire copier ces mots (apprentissage psycho-moteur).

— Faire déduire la règle d'orthographe:

a) *La diphtongue* [ei] *s'écrit* a *suivi d'une seule consonne plus -e muet* (*ou d'une autre voyelle non-accentuée*).

b) *A la fin du mot,* [ei] *s'écrit* ay

— Faire noter les mots dèjà appris qui font exception à cette règle: eight (Des mots, en *ai*, comme «wait», n'ont pas encore été rencontrés à ce stade.)

La phase écrite d'une «unité» ne vient que plusieurs semaines après l'acquisition orale. Elle commence par un rappel oral du dialogue de base, suivi d'une explication de l'orthographe des mots, que les élèves n'ont pas encore appris à écrire, comme les mots *ready*, *breakfast*, o'clock (Unit 9), ainsi que de certaines expressions pédagogiques introduites à l'occasion de cette unité: a piece of chalk, more quickly. Après ces explications, les élèves écrivent le texte: ils peuvent le copier, l'écrire de mémoire ou l'écrire sous forme de dictée. Ensuite viennent divers exercices de consolidation écrite et de lecture. Les deux plus importants sont la dictée d'un nouveau texte et la lecture d'un autre texte non vu (cf. ci-après).

L'exploitation

Différentes formes d'exploitation guidée ou spontanée, orale ou écrite, sont intégrées dans chaque unité pédagogique. Je ne donnerai que trois exemples de techniques moins courantes que nous utilisons systématiquement.

La transposition

Le professeur invite les élèves à raconter le texte de base dans un style différent. Tout en gardant la situation de départ, le style dialogué pourra ainsi être transposé en style narratif ou descriptif, et vice versa. Une même situation pourra être racontée différemment par les personnages impliqués dans un dialogue. Cet exercice permet aux élèves de s'écarter de l'imitation simple et de s'exprimer de façon plus personnelle au sujet d'un thème linguistiquement à leur portée. Le professeur les guide par des questions et des suggestions. Après un premier essai de transposition, réalisée avec la participation de toute la classe, les élèves sont invités à raconter des séquences de plus en plus longues, et finalement toute la transposition. Ils sont encouragés à parler librement, dans leur propres termes, à ajouter certains détails, à imaginer une suite ou un autre début, etc. L'exercice est recommencé jusqu'à ce qu'il se fasse avec aisance.

Exemple: «*Tell the story of Unit 9*»

Questions/Suggestions	*Transposition*
What are the first three sentences?	*(cf. texte de base)*
What is Mrs. Smith doing?	*She's preparing supper.*
What is Mr. Smith doing?	*Mr. Smith is reading, sitting before the window, listening to the radio,. . .*
Where are the children?	*They're in the garden, playing (football)*
How are Mr. Smith and the children?	*Mr. Smith and the children are all very hungry.*
What does Mrs. Smith say then?	*Then Mrs. Smith says: "Everything's ready, supper's ready, time for supper!"*
What do the children have to do then? Can they go on playing?	*The children have to come in. They have to stop playing.*
What does Mr. Smith do?	*Mr. Smith goes into the kitchen.*
How does it smell?	*It smells (very) good.*

Exploitation large orale

a) Compréhension auditive

Le professeur présente, au rythme de la conversation normale, un nouveau texte ne contenant que des éléments connus. Il pourra le relire une fois, au besoin deux fois. Les élèves sont avertis qu'il devront raconter en français ce qu'ils ont compris, et ensuite essayer de reproduire le texte écouté en langue cible.

Si le texte contient un ou deux termes non vus, le professeur les explique au préalable si les élèves ne pourront pas deviner la signification sans difficulté. Dans notre exemple, il expliquera le mot *office*.

Exemple (Unit 9):

Mr. and Mrs. Mboya have three children: two daughters, Mary and Jane, and a son, Alan. They are all sitting at the table. They are having breakfast. The tea and the jam are on the table.

It's seven o'clock. Mr. Mboya finishes *his tea and stands up. He has to go to the* office. *The children are not going with him. They take the bus to go to school.*

Mr. Mboya says goodbye to his wife and children, and goes down to the garage. *He's got a white car. It's not a new car, but it's O.K. It's five minutes to his office.*

At the end of the street, he sees a man standing before a house. It's his friend Tom. Tom's got no car and he goes to the office with Mr. Mboya. They are good friends. Mr. Mboya stops and opens the door of the car.

— Hello, Steve.

— Hello, Tom. A fine morning, isn't it?

— Yes! A fine morning to go and sit in an office!

b) Reproduction orale libre

Après avoir raconté le texte en français, les élèves écoutent une nouvelle fois, dans le but de pouvoir imiter le texte, de le recréer. Ils sont encouragés à s'exprimer dans leur propres termes. Toute la classe participe à la reconstitution. Au début, chaque élève ne contribuera que par une simple phrase. Le professeur peut, au besoin, relire le texte par petites séquences. A la fin, ils racontent des séquences plus larges. La saynète peut, éventuellement, être dramatisée et jouée devant la classe.

Exploitation à la lecture

a) Lecture silencieuse

Le professeur explique, au préalable, l'un ou l'autre nouveau mot dont le sens est difficile à deviner. Dans notre exemple, il explique le participé passé *surprised*. Les élèves sont avertis qu'ils devront raconter le contenu en français (contrôle de la compréhension). Le texte pourra ensuite être exploité oralement par la technique questions-réponses, ou par écrit.

L'exemple donné est pris de la Unit 9, qui comprend la phase écrite de la Unit 7:

Mr. Cissoko is sitting before the window. A taxi comes up to the house and stops.

— Come on, children, the taxi's here.

— Yes, daddy.

Two boys come into the room and go to the window. They can see the taxi. Then they all go outside. The taxi-driver opens the door of the car.

— Good morning, sir. Where can I take you?

— To the hospital, please.

The taxi-man is surprised. *He knows Mr. and Mrs. Cissoko. Is Mrs. Cissoko at the hospital? What can it be?*

The car stops before the hospital. They all go in. It's room number 279. They walk to the room in silence. The door is open and they can hear voices. It's the doctor.

— Let's sit down here, says Mr. Cissoko.

They sit on the chairs outside the room. Then they see the doctor.

— Good morning, doctor.

— Oh, good morning, Mr. Cissoko. Hello, boys.

— How is she, doctor?

— She's O.K. Everything's fine. I think she can go home tomorrow. I have to see how she is tomorrow morning and then she can go with you in the afternoon

— That's a surprise!

— Yes, it is. See you tomorrow.

b) Lecture à haute voix

Le professeur lit le texte intégralement, les élèves suivent des yeux. Ils peuvent demander des explications à la fin de chaque paragraphe: *"Do you understand everything? Any question?"* Le professeur lit le texte ensuite phrase par phrase, en découpant les phrases trop longues, et fait répéter en cœur par toute la classe: *"Now I read a sentence and you repeat all together"*. Les livres restent ouverts, mais le professeur peut exiger la répétition de certaines phrases sans l'aide du livre, s'il entend des difficultés de prononciation. (Cette lecture en masse permet la participation de tous dans des classes surpeuplées et semble en même temps libérer les élèves des inhibitions caractéristiques de la lecture individuelle. En outre, les fautes sont corrigées presque automatiquement par les contraintes de cette répétition en masse.)

La lecture individuelle peut être pratiquée par après. Les élèves lisent d'abord .de simples phrases, par la méthode *"read and look up"*, ensuite des séquences plus larges. Ils se corrigent mutuellement (les fautes d'articulation aussi bien que les fautes d'intonation):

"I hear a mistake" — "He made a mistake"

Le professeur intervient si nécessaire: *"Who hears a mistake?"*

"Who can correct that?"

BIBLIOGRAPHIE

V. et G. DE LANDSHEERE, *Définir les objectifs de l'éducation* (Liège et Paris, 1975).

G. DE LANDSHEERE, *Introduction à la recherche en éducation* (Liège, 1976).

R. R. LEE, *A Taxonomy of Second Language Behaviors*, in *English Teaching Forum*, Vol. XI, n.° 5 (1973).

R. LAMÉRAND, *Théories d'enseignement programmé et laboratoire de langues* (Bruxelles, Labor et Paris, Nathan, 1969).

J. NIVETTE, *Principes de grammaire générative* (Bruxelles, Labor et Paris, Nathan, 1970).

W. RIVERS, *Teaching Foreign Language Skills* (Chicago, 1968).

K. CHASTAIN, *The Development of Modern Language Skills: Theory to Practice* (Philadelphia, 1971).

R. RENARD, *L'enseignement des langues vivantes par la méthode audiovisuelle et structuro-globale* (Paris, Didier, 1965).

L. DANELON, *Le "scénario" dans l'enseignement des langues selon la méthodologie VGAV*, dans *Revue de Phonétique Appliquée, N.° 21* (Didier, 1972).

C. COOK, C. FINDLAY, M. WAMBACH, *Welcome to English I, Livre du maître* (Paris, Didier, 1971).

E. S. VAN VLASSELAER-STERN

ANDRAGOGIE ET CRÉATIVITÉ: UNE APPROCHE INTERACTIVE

INTRODUCTION

Le propos de mon exposé est de vous faire une brève présentation d'un matériel pédagogique récemment publié par la Direction générale de la formation linguistique, Commission de la fonction publique du Canada, qui se sert d'éléments tant théoriques que pratiques visant à amener l'apprenant adulte à la créativité linguistique.

La nouvelle perception de la langue en tant qu'instrument de communication amène le pédagogue à dépasser l'aspect formel de l'enseignement pour se préoccuper davantage des contenus sémantiques. En tant qu'objet d'apprentissage, on aborde l'acte de communicaton de façon à tenir compte des dimensions psycho-sémantiques de la langue ainsi que de l'intention et du rôle du locuteur.

En 1975-1976, des élaborateurs de la Direction générale de la formation linguistique, Commission de la fonction publique, Canada, ont élaboré le 4e bloc de Dialogue Canada, (fin niveau 2), en tentant d'intégrer à la fois divers courants d'idées touchant l'apprentissage, tel l'androgogie en éducation, la théorie de la gestalt en psychologie, la relaxation, des préoccupations de nature purement linguistique (dévéloppements récents en psychologuistique et en sociolinguistique), et des théories relatives à la communication interpersonnelle (données de la psychologie en relations humaines).

Le matériel s'adresse d'abord à des fonctionnaires canadiens anglophones qui n'ont pas atteint les exigences linguistiques reliées au poste dont ils sont titulaires.

Le niveau 2 de Dialogue Canada se compose de quatre blocs, dont l'approche psychopédagogique varie: situationnelle (bloc 1), cognitive (bloc 2), intégrée (bloc 3), interactive (bloc 4). L'objectif global de ce dernier bloc est de favoriser l'expression spontanée, créatice et significative en créant des conditions propices à la communication. Les sources essentielles fournissant les principes de base à la démarche proposée sont l'andragogie ou les nouvelles théories dans le domaine de l'éducation des adultes et les théories récentes en communication interpersonnelle.

L'andragogie ou l'éducation des adultes:

L'andragogie part du principe que l'adulte possède en lui les ressources nécessaires à sa croissance et à son développement; il est capable d'autodétermination, d'initiative, de décision personnelle, d'engagement actif dans un processus d'apprentissage. C'est ainsi que, par rapport à un tel processus, sa participation peut se faire à plusieurs niveaux:

l'identification des besoins d'apprentissage,

la formulation des objectifs,

l'utilisation des ressources humaines et matérielles existantes,

la planification des séquences d'apprentissage,

l'evaluation des progrès par raport aux objectifs poursuivis.

L'intégration de la notion de créativité dans une approche interactive:

L'interaction se caractérise par tous les éléments intervenant dans l'échange entre les membres d'un groupe. Les recherches et les expériences en psychologie sociale et en psychothérapie ont démontré que les ressources du groupe sont inépuisables, que le partage de ses ressources dans une communication ouverte contribue davantage à l'apprenant que sa seule relation avec l'éducateur, bref que le groupe engendre l'apprentissage.

Le plus souvent le groupe est un élément non exploité dans la transaction que constitue l'apprentissage. La communication reste bi-dimensionnelle. L'interaction constitue tout ce qui concerne les échanges entre les membres d'un groupe: elle porte sur les niveaux de communication, la nature des messages transmis et le climat socio-émotif.

En privilégiant l'approche interactive, le Bloc 4 veut exploiter la dynamique du groupe-classe aux deux niveau de l'apprentissage, celui du processus et celui du contenu. (cf. Les outils du Bloc 4). Le Bloc 4 favorise une démarche expérientielle: ce qui est appris est significatif dans la mesure où il y a découverte à travers le vécu. C'est pourquoi l'apprentissage de la langue se fait à partir des «possibles» du discours de l'apprenant au moyen d'activités «expérientielles» créant des «possibles» de situations de communication. Chacun s'exprimera selon son potentiel linguistique, cognitif et psychologique, à partir d'activités d'orientation de type ouvert permettant des créations linguistiques et situationnelles.

LES OBJECTIFS DU BLOC 4

1. *Le développement d'une compétence à communiquer*

L'apprenant pourra en quelque sorte «inventer le langage par ou pour lui-même, un langage que véhicule ses idées et ses sentiments». Il est davantage appelé à centrer son attention sur l'intention ou sur la fonction du message à communiquer. L'étudiant ne peut plus s'appuyer sur une progression linguistique centrale, car toute utilisation ou tout apprentissage d'éléments linguistiques doit prendre en considération des facteurs psycho-

-sémantiques liés à la situation et aux participants de l'acte de communication plutôt que des contraintes d'ordre formel. L'apprentissage ou l'utilisation d'éléments linguistiques se caractérisent comme suit:

rejet du principe de la progression gramaticale,

importance primordiale de l'intention du message,

contribution du discours de l'enseigné,

discours vécu plutôt qu'analysé.

Pour atteindre cet objectif de communication spontanée, le bloc propose comme stratégie une démarche expérientielle. Les étapes de la démarche s'inspirent des théories de Pfeiffer et Jones (vécu — partage — intégration — généralisation — application) et se concrétisent à travers des activités de type structuré comportant des tâches à réaliser.

2. *L'autodétermination*

L'inclusion de ce concept s'est imposée à un double point de vue: celui de l'apprenant comme sujet-objet de son apprentissage et celui comme participant au processus transactionnel qu'est l'apprentissage.

En effet, chacun des membres du groupe doit accepter de partager et de respecter les rôles et les responsabilités que la réalisation du Bloc 4 nécessite. C'est donc dire que les apprenants et les enseignants se partagent désormais de nouveaux rôles et responsabilités. L'apprenant-participant doit ainsi envisager la possibilité d'avoir:

à définir ses besoins,

à élaborer des objectifs et un programme d'apprentissage,

à s'évaluer,

à prendre en charge une activité en tant qu'animateur,

à réaliser la tâche d'une activité en tant que participant,

à recueillir des données au cours de la réalisation d'une activité, en tant qu'observateur.

L'enseignant ne se définit plus de prime abord comme un transmetteur de savoir. Il devient facilitateur de l'apprentissage: il aide l'apprenant à faire son propre diagnostic, à élaborer des objectifs réalistes, à choisir des activités d'apprentissage et à évaluer ses progrès. Il aide le groupe en créant un climat d'ouverture et d'écoute au niveau des relations interpersonnelles; comme personne-ressources, il répond aux besoins des étudiants au niveau du contenu et du processus.

Étant donné que ce matériel se situe à la fin d'un enseignement structuré, l'objectif d'autodétermination vise à faciliter le passage du fonctionnaire-étudiant d'une période intensive d'apprentissage relativement longue à son milieu de travail. Conscient de son processus d'apprentissage par l'identification de ses besons, le choix des stratégies et des outils qui y

répondent et l'évaluation de ses résultats, l'étudiant sera en mesure de poursuivre par lui-même et dans son milieu professionnel son apprentissage, ou tout au moins maintenir son acquis.

LES OUTILS DU BLOC 4

1. *Une structure de processus: le contrat d'apprentissage*

Le contrat est un outil qui permet d'actualiser les composantes andragogiques, qui s'insère bien dans une approche expérientielle et qui favorise l'interaction au niveau du processus d'apprentissage. Il s'agit donc d'une stratégie pour appliquer le concept d'auto-détermination.

Il permet à l'apprenant de cerner ses besoins, de les formuler en objectifs, de se servir des ressources disponibles, de choisir des activités, de les exécuter et d'évaluer son apprentissage. Il permet au groupe de déterminer les conditions matérielles de son apprentissage. Il est une réalité dynamique, ajustable aux situations.

Le Bloc 4 prévoit trois contrats d'apprentissage répartis sur trois sessions d'environ une semaine chacune. Chaque contrat peut se dérouler de la façon suivante:

a) Entente

Au début de la session, le groupe détermine le programme d'apprentissage; pour cela,

il identifie ses besoins et intérêts,

il sélectionne les activités qui y répondent,

il établit l'horaire de la session,

il répartit les responsabilités de chacun.

b) Réalisation

Pendant les jours suivants, le groupe réalise le programme d'apprentissage. En cours de réalisation, des ajustements et des remises en question seront toujours possibles.

c) Évaluation

À la fin du contrat, le groupe évalue les résultats du programme d'apprentissage.

2. *Une source de contenu: les activités*

Le Bloc 4 propose un ensemble d'activités de communication verbale spontanée. Ces activités visent la créativité linguistique et sont de plusieurs types:

clarification de valeurs

consensus

étude de cas

jeu de rôles

perception

solution de problèmes.

Elles sont regroupées sous deux sections:

DISCOURS: activités centrées sur l'utilisation d'un contenu linguistique déterminé,

EXPRESSION: activités centrées sur l'utilisation et le développement de l'ensemble des connaissances.

Pour chacune de ces activités, un ensemble de documents a été préparé afin de fournir les explications et les données nécessaires à sa réalisation.

Le Bloc 4 propose également un ensemble d'activités de:

DÉTENTE: activités de délassement visant à réduire les tensions d'ordre intellectuel, psychologique et physique.

Cette banque d'activités ne peut cependant prétendre répondre à tous les besoins ou intérêts qui seront suscités dans le groupe. Celui-ci est donc invité à compléter cette source de contenu par toute autre activité ou projet d'apprentissage qui lui permettra l'acquisition de connaissances.

EN GUISE DE CONCLUSION

Au Bloc 4, la communication dans le groupe-classe définie comme dialectique entre les interactions et la tâche à accomplir est donc favorisée par un cadre qui prévoit l'intervention du groupe dans l'apprentissage de la langue.

L'apprentissage de la langue est étudiée selon une double perspective: d'une part, un PROCESSUS, impliquant les transactions entre apprenant, éducateur et groupe en vue de déterminer les objectifs d'apprentissage, les activités éducatives et l'évaluation de ces activités; d'autre part, un CONTENU, un objet à apprendre, c'est-à-dire la langue comme moyen de communication.

Dans le Bloc 4, tant au niveau du processus où l'apprenant apprend à apprendre qu'au niveau du contenu, où l'étudiant apprend à communiquer spontanément dans une langue seconde, les stratégies proposées font intervenir les dynamiques de la créativité et de la communication dans le groupe.

En même temps, en abandonnant l'idée d'une progression linguistique centrale régissant le progrès de l'étudiant et représentant un carcan pour le groupe, «c'est l'apprendre qui l'emporte sur l'enseigner, l'imprévu créateur sur le dogmatisme pédagogique, la dynamique du groupe sur la contrainte du manuel».

BIBLIOGRAPHIE SOMMAIRE

P. BERVEGIN, D. MORRIS, R. SMITH, *Adult Education Procedures.* New York, SP29 Seabury Press, 1966.

L. BRADFORD, *The Teaching-Learning Transaction,* in *Adult Education,* vol. 8 (Spring 1958), pp. 135-145.

J. J. GUMPERZ et D. HYMES, *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication.* New York, Holt, Rinehart and Winston, 1972.

M. A. K. HALLIDAY, *Language Structure and Language Function,* in *New Horizons in Linguistics.* Edité for J. LYONS, Penguin Books, 1970.

L. A. JAKOBOVITS et B. GORDON, *The Context of Foreign Language Teaching.* Cambridge, Mass., Newbury House Publishers Inc., 1974.

R. JAKOBSON, *Linguistique et poétique,* in *Essais de linguistique générale.* Paris, Ed. Minuit, 1963.

M. KNOWLES, *Some Guidelines for Contract Learning.* «Notes de cours», North Carolina State University, été 1975.

N. SMITH, *A Discussion of «Communicative» Competence and Its Implications for Second Language Teaching.* C.F.P., Unité de Recherche, Division des Études, 1975.

JEAN-GUY LEBEL

CONCILIER L'INCONCILIABLE: L'ARTICULATOIRE ET LE VERBO-TONAL

1. *INTRODUCTION*

Il y a une vingtaine d'années, Wise (1957: 131) affirma assez péremptoirement que: «In General American all [l]'s are dark», ce que Delattre (1965) analysa et démontra, avec plus de nuance cependant, à l'aide de croquis radiologiques. Néanmoins de nos jours, il est dans les habitudes des phonéticiens généralistes et comparatistes de qualifier grosso modo les [l] français de *clairs* et les [ɫ] anglais de *sombres*.

D'autre part, dans un autre champ d'application, des phonéticiens européens comme Guberina et Renard, d'école de pensée pourtant éloignée de celle de Delattre, parlent également du caractère clair ou sombre des sons, voire de l'*éclaircissement* ou de l'*assombrissement* (Renard, 1971: 91-92) qu'exercent les consonnes sur les voyelles.

Aussi, avant de décrire les procédés de correction du [l] français dit *clair*, nous avons cru utile de faire le point sur ce que véhiculent exactement toutes ces notions et, par le fait même, sur ce que recouvrent les épithètes *rétroflexe* et *vélaire* ou *vélarisé* qui sont aussi souvent accolées aux [ɫ] anglais.

2. *PHÉNOMÈNES ACOUSTIQUES ET ARTICULATOIRES*

2.1. *Clair-aigu et sombre-grave*

D'une part, les termes *clair* et *sombre* expriment une impression subjective, soit l'impression auditive créée par la perception de différents sons. Par exemple, l'ensemble du timbre ou si l'on veut la résonances du [l] dans le mot français «belle» apparaît plus *claire* à l'oreille que la résonance du [ɫ] anglais dans «bell» qui, de son côté, semble plus *sombre*.

En outre, puisqu'on associe facilement à ces termes les mots *aigu* et *grave* qui ont une connotation acoustique directe, nous en suggérons fortement l'utilisation. Ces deux derniers vocables, d'ordre tout aussi subjectif que les premiers s'ils sont utilisés tels quels, sont toutefois plus rentables à l'enseignant qui saisit mieux l'association globale *clair-aigu* opposée à celle de *sombre-grave*.

D'autre part, si les expressions *clair-aigu* et *sombre-grave* décrivent l'impression subjective de l'oreille, il n'en demeure pas moins qu'il existe des causes réelles et objectives à ces impressions, des causes physiologiques et acoustiques qu'il y a lieu de clarifier.

2.2. *Articulation et résonance*

De nombreuses études radio-cinématographiques(1) montrent que les [l] français se distinguent fondamentalement de l'ensemble des [ɫ] anglais: a) par la direction que prend la pointe de la langue; b) par la position, convexe ou concave, qui est alors celle du dos de la langue et, ce qui est conséquent, par l'endroit où le dos exerce sa constriction. La consonne française est généralement décrite comme une constrictive latérale, apicale, alvéolaire (v. fig. 2) ou, selon les cas (Rochette, 1973, I: 294-295), alvéo-dentale (v. fig. 1). L'important à noter, toutefois, est que la langue est massée dans la partie de la cavité buccale, et que le dos a une forme convexe par rapport à la voûte palatale, ensemble qui crée une cavité avant de résonance plutôt petite et une résonance perçue comme celle du [l] français (v. fig. 3a, c, e).

De son côté la consonne anglaise, tout en étant une constrictive latérale, apicale, alvéolaire ou même post-alvéolaire, a ceci de particulier qu'elle est très souvent du type *rétroflexe*, c'est-à-dire que l'ensemble de la pointe de la langue se dirige perpendiculairement vers les alvéolaires supérieures ou, parfois, vers le pré-palais. Suite à cela, il se crée dans la partie avant de la cavité buccale un creux entre la pointe rétroflexe et l'arrière-dos de la langue, ce qui forme une cavité avant de résonance plus grande, donc — toutes choses égales par ailleurs — plus *grave* que celle du [l] français (v. fig. 3a, c, e).

En outre, cette résonance du [ɫ] anglais est d'autant plus perçue comme étant du type *grave-sombre* que le dos de la langue est massé vers le voile du palais et vers l'arrière-bouche. L'appellation traditionnelle de «l» *vélaire* ou *vélarisé* vient justement de ce fait que pour de nombreux [ɫ] anglais s'exerce ce genre de constriction vélaire. Et Delattre parlera même de «résonance pharyngale» (1951: 55) et de «constriction pharyngale» (1956: 102) pour souligner à quel point la langue est massivement retirée à l'arrière (v. fig. 3c comparée à fig. 3a et 3e).

(1) STRAKA (1965), DELATTRE (1965), SIMON (1967), ROCHETTE (1973).

2.3. *Tableau récapitulatif des caractéristiques articulatoires et acoustiques (impression auditive) du* [l] *français comparé au* [ɬ] *anglais*

Éléments de comparaison	[l] français	[ɬ] anglais
1 - Lieu d'articulation:	1 - *alvéo-dental* ou alvéolaire (v. fig. 1 et fig. 2);	1 - *alvéolaire* ou post-alvéolaire; (v. fig. 3a et 3c);
2 - Direction de la pointe de la langue:	2 - pointe plutôt *parallèle* aux alvéoles supérieurs (v. fig. 3b et 3d);	2 - pointe plutôt *perpendiculaire* à la région alvéolaire supérieure (v. fig. 3a et 3c);
3 - Allure du dos de la langue:	3 - tendance à se masser à l'avant de la bouche avec la forme *convexe* (v. fig. 3b);	3.1 - *la pointe étant très rétroflexe*, tendance à se masser à l'avant-bouche, avec alors un creux entre la rétroflexion de la pointe et le reste du dos plutôt affaisé, ce qui crée la forme *concave* (v. fig. 3a); 3.2 - *la pointe étant peu rétroflexe*, tendance à se masser vers le voile du palais et le pharynx, ce qui crée une forte constriction postérieure (v. fig. 3c);
4 - Cavité de résonance:	4 - antérieure plutôt *petite*, avec projection de la résonance *vers l'avant* facilitée par la position parallèle de la pointe et des alvéoles et par la convexité du dos de la langue;	4 - antérieure plutôt *grande*, avec nette tendance à *postérioriser* la résonance due au blocage de la sortie buccale par la rétroflexion et due à la concavité du dos de la langue;
5 - Impression auditive:	5.1 - résonance d'ordre *aigu* avec un aspect *clair;* 5.2 - résonance qui tend à *éclaircir* le timbre des voyelles contigues.	5.1 - résonance d'ordre *grave* avec un aspect *sombre;* 5.2 - résonance qui tend à *assombrir* le timbre des voyelles contiguës.

2.4. *Radiogrammes de divers types de «l»*

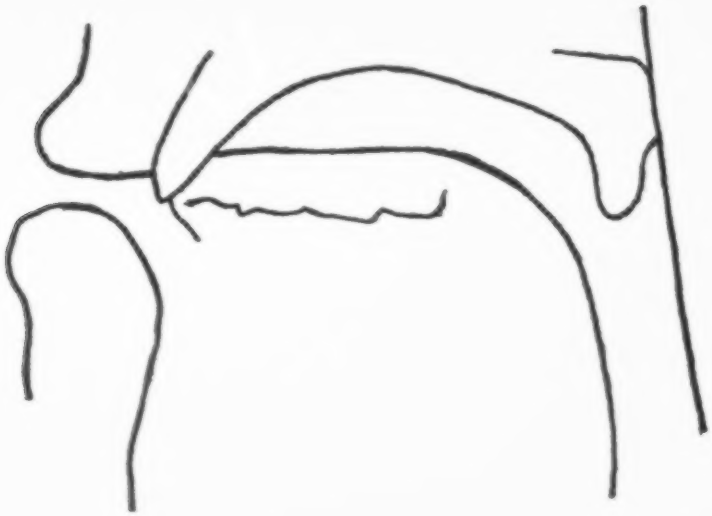


Fig. 1 — Type de «l» français alvéo-dental d'après Claude Rochette, *Les groupes de consonnes en français*, II — *Documents*, p. 118.

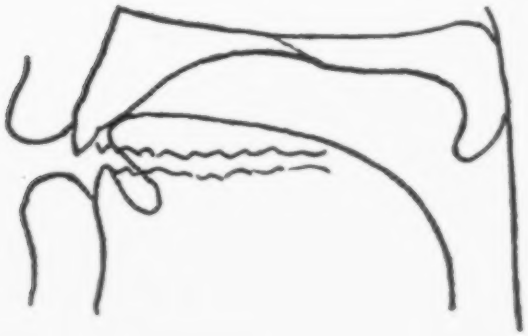
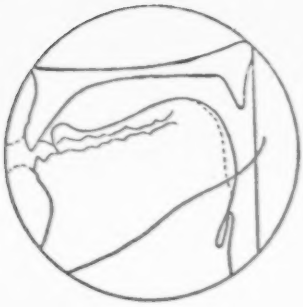
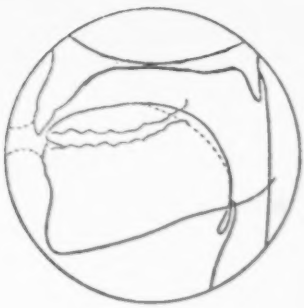


Fig. 2 — Type de «l» français, d'après Georges Straka, *Album phonétique*, pl. 35.

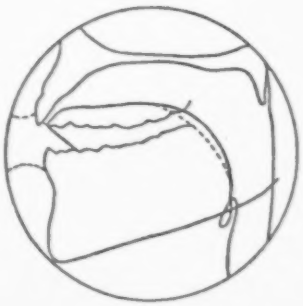


a) «l» anglais initial de *Louis*.

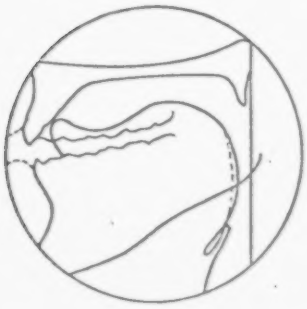


b) «l» français initial de *laisse*.

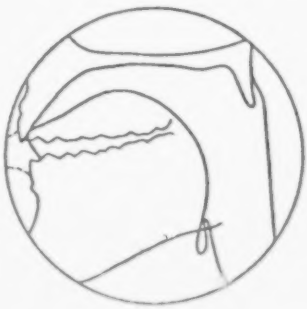
c) «l» anglais final de *Paul*.



d) «l» français final de *telle*.



e) «l» anglais préconsonantique de *film*.



f) «l» français préconsonantique de *filmer*.

Fig. 3 — Différents types de «l» anglais et français, selon leur position dans le mot, d'après Pierre Delattre, *Comparing the Phonetic Features...*, pp. 89, 90 et 103.

3. *MÉTHODE STRUCTURO-GLOBALE ET MÉTHODE PONCTUELLE*

Les conséquences pratiques de la description précédente sont considérables au niveau de la correction phonétique, puisque le correcteur se doit à lui-même de posséder ces connaissances, bien qu'il n'ait évidemment pas à les communiquer à ses étudiants. Il est certain qu'une excellente maîtrise de la phonétique acoustique et physiologique en général et qu'une maîtrise des caractéristiques physiques et articulatoires d'un son en particulier donneront toujours à leur possesseur une coudée d'avance sur quiconque les ignorera. De fait, on ne peut manipuler et intégrer rapidement ensuite dans la prononciation d'un étudiant un phénomène phonétique (ou prosodique) dont on ne connaît pas les paramètres essentiels, que l'on soit *globaliste* ou *ponctualiste*.

Dans un passé encore récent, on a stigmatisé du vocable *articulatoire* la méthode de correction où on utilisait et surtout présentait aux étudiants des notions et des schémas articulatoires, sans parler de l'usage abusif que l'on faisait de la transcription phonétique étroite. En un mot, on pensait que présenter la théorie descriptive facilitait la pratique corrective.

Pour éviter tout imbroglio, nous préférons maintenant nommer *ponctuelle* la méthode de correction phonétique(2) qui:

a) accorde aux *exercices systématiques de discrimination auditive* une prépondérance de tous les instants (Lebel, 1969 et chap. 6 de cette étude) pour tout phénomène phonétique incorrect (Lebel, 1975a);

b) accorde au phénomène phonétique ou prosodique un traitement individuel, isolé selon les cas, et approprié aux besoins spécifiques des étudiants;

c) puise selon ses besoins dans toute discipline qui peut aider la phonétique et la linguistique, comme l'acoustique, la psychologie, la physiologie, etc., sans pour autant que l'on présente directement ces connaissances aux étudiants;

d) intègre très vite dans la chaîne sonore le phénomène travaillé ainsi de façon isolée et détaillée.

De son côté, la méthode *structuro-globale* de correction phonétique, dite verbo-tonale(3), veut bannir au départ tout ce qui favorise une certaine forme d'intellectualisation et de concientisation de la matière phonétique, afin de ne pas nuire à la spontanéité de l'expression orale. Dans le cadre de cette méthodologie, la correction phonétique doit s'intégrer autant que possible dans l'«étude globale de la langue» (Renard, 1971: 59). La

(2) Méthode qui est nôtre et que nous prônons avec les étudiants dits *faux intermédiaires* et plus, soit *intermédiaires* et *avancés*. (v. LEBEL, 1973 et 1975a).

(3) Recommandée par ses auteurs (GUBERINA, RENARD...) pour être utilisée d'abord et avant tout avec les étudiants *débutants complets* (v. RENARD, 1971: 31 et 39).

phonétique doit être présentée par l'enseignant et vécue par l'étudiant comme une éducation permanente, afin que ce dernier ne s'en rende pas (trop) compte.

On voit que de part et d'autre les excès sont faciles.

Individualiser et isoler les phénomènes peut encourager la tendance à les considérer comme des unités quasi autosuffisantes, malgré les difficultés qui persistent ou qui surgissent lors de l'intégration de ces phénomènes dans la chaîne parlée.

D'autre part, à vouloir toujours et tout structurer et globaliser amène souvent à négliger l'importance que les étudiants accordent à certains détails auxquels ils sont particulièrement sensibles. Ne pas s'en occuper les perturbe beaucoup et les freine dans leur apprentissage.

Aussi, on ne s'étonnera pas d'apprendre que les étudiants dits *faux intermédiaires* (Lebel, 1973, 1975a), *intermédiaires* et *avancés* préfèrent généralement travailler dans le cadre de la méthode ponctuelle et que la méthode globale colle davantage aux étudiants *débutants*.

Nous ajouterons, toutefois, que s'il va de soi que le correcteur ponctualiste puisse reconnaître et identifier un phénomène phonétique donné et doive donc en connaître les paramètres essentiels, il va autant de soi, pour ne pas dire davantage, qu'un correcteur globaliste possède à fond les caractéristiques articulatoires et acoustiques d'un son s'il veut, d'une part, intégrer ce son de manière optimale dans un ensemble sonore et s'il veut, d'autre part, modifier les caractéristiques de ce son pour mieux globaliser et mieux réintégrer ce son dans la structure d'où il l'a sorti, le but visé étant alors une acquisition rapide et naturelle de tout l'ensemble, par l'étudiant.

4. *EMPIRISME DES MOYENS DE CORRECTION*

Il est bon de se rappeler que si les moyens de correction sont assez nombreux, ils sont également *empiriques* et qu'à vrai dire aucun d'entre eux n'est la panacée ni même, ne serait-ce qu'un peu, vraiment efficace avec tout le monde.

On sait très bien qu'en correction phonétique tout moyen *est* ou *frôle* l'empirisme, mais l'usager constatera avec le temps que certains procédés de correction sont plus empiriques que d'autres dans le sens que, d'une part, ils pourront être en contradiction flagrante avec une certaine «théorie» et une longue pratique et que, d'autre part, ils pourront fonctionner très bien avec tel étudiant, pour tel phénomène et, nous ajouterions, à tel jour donné. Aussi le correcteur se doit de posséder une panoplie de recettes très bien fournie, et il se doit de pouvoir inventer à tout moment afin de ne jamais être à court d'action avec un étudiant.

De plus, à l'instar du [R], quoiqu'à un degré moindre, l'acquisition du [l] français semble difficile aux anglophones surtout parce que la moindre réalisation incorrecte est généralement vite perçue comme telle par tout

interlocuteur francophone. Il s'ensuit que l'anglophone a la pénible impression de ne jamais bien prononcer les [l], puisque ses moindres erreurs semblent n'échapper à personne. Il faut ajouter à cela que la grande fréquence d'apparition du [l] — au deuxième rang après le [R] (Lafon, 1961; Delattre, 1965; Calvet, 1966) — et la forte coloration qu'il provoque sur les voyelles contiguës font de cette consonne un son prioritaire en correction phonétique du français, d'autant plus que le [l] demeure parmi les deux ou trois sons français(4) dont la stabilisation de la prononciation correcte en toute position est la plus délicate et la plus longue.

C'est pourquoi nous ne pouvons souscrire entièrement aux propos de Remacle cités par Debrock et Jouret (1971: 46) à l'ffet qu'en «prononçant avec soin les voyelles, on améliore par le fait même les consonnes voisines». Nous croyons plutôt, à tout le moins en ce qui concerne le [l], qu'il faut d'abord s'attaquer à la consonne qui colore toute voyelle qu'elle touche. Et nous ne pouvons pas non plus conclure, comme le font Debrock et Jouret (1971: 46), que «le [l] n'est donc pas un phonème à corriger avec insistance dès le début». Mais encore ici la question primordiale n'est pas de savoir immédiatement qui a plus ou moins raison: laissons le temps et la pratique trancher le débat, s'il y a lieu.

5. *L'ORDRE CROISSANT DE DIFFICULTÉ*

Précisons tout de suite que la difficulté d'acquisition du [l] français est grosso modo moindre que celle du [R] français, surtout pour les anglophones, et qu'en outre les degrés de difficulté sont moins marqués que ceux du [R] tels qu'ils ont été décrits antérieurement (Lebel, 1975: 23-24).

L'ordre croissant de difficulté nous apparaît être le suivant:

1. position initiale(5): «lait»;
2. position intervocalique: «alors»;
3. position finale: «belle»;
4. position postconsonantique: «bleu»;
5. position préconsonantique: «album».

Quelques éclaircissements s'imposent. D'abord, il est normal que cet ordre surprenne, surtout quand on voit le [l] final au troisième rang, alors qu'on s'attendait peut-être à le voir au dernier, soit comme étant dans la position la plus difficile. La meilleure explication à cet ordre réside dans la discrimination auditive.

En effet, une des principales redécouvertes et, par la suite, préoccupations de la correction phonétique de ces deux dernières décades a été l'importance accordée à l'audition. On a constaté que l'acquisition d'un son était — entre autres facteurs — directement reliée à la capacité

(4) Les autres étant le [R] et, le cas échéant, le [y].

(5) Position *initiale* de mot ou de groupe rythmique, et ainsi de suite pour les quatre autres positions.

de discrimination (distinction) auditive de l'étudiant. Or si l'ensemble des anglophones discrimine aisément le [ɬ] final grave-sombre du [l] final aigu-clair, de fait leur capacité discriminante diminue grandement quand on passe aux [l] post- et pré-consonantiques. Et comme on sait bien maintenant (v. références du chap. suivant) qu'à une discrimination auditive déficiente correspond généralement une prononciation sinon toujours incorrecte, du moins incertaine, hésitante, il s'ensuit que les étudiants maîtrisent plus difficilement et stabilisent beaucoup plus lentement l'articulation des [l] français post- et pré-consonantiques.

C'est d'ailleurs cette discrimination auditive délicate et ardue de ces deux derniers [l] — corroborée par une acquisition évidemment difficile chez les nombreux étudiants non francophones tant des cours intensifs qu'extensifs donnés à l'Université Laval (v. Lebel, 1973: 77-78 et 1975a: 7-8) — qui nous empêche de recommander la proposition de Debrock et Jouret (1971: 46) quand, à la suite de considérations diverses, ils poursuivent ainsi: «Nous proposons d'utiliser les groupes de consonnes classées comme très fortes et nous y ajouterons des voyelles très tendues: ex.: Il a glissé. C'est l'écluse.» Il est vrai, cependant, que ces auteurs parlent pour des étudiants néerlandophones mais, même dans ce cas, nous demeurons sceptique.

Nous conclurons nos commentaires sur l'ordre croissant de difficulté en allant encore plus loin. A long terme, nous dirions volontiers que le [l] final est le plus facile d'acquisition et sans hésitation nous décalerions d'un degré les [l] initiaux et intervocaliques qui seraient alors respectivement aux deuxième et troisième rangs.

Ce qui nous incite à bouleverser de la sorte l'ordre suggéré antérieurement est le fait que les anglicistes constatent que la langue anglaise semble avoir de plus en plus un [ɬ] sombre, même en position initiale et intervocalique, à tout le moins *si on les compare à ceux du français.*

Aussi, pour en revenir à la relation «bonne discrimination auditive bonne prononciation» dont nous avons précédemment parlé, nous constatons que nos étudiants anglophones discriminent mieux l'aspect grave-sombre détonant de leurs [ɬ] finaux que l'aspect grave-sombre moins marqué de leurs [ɬ] initiaux et intervocaliques, et il s'ensuit qu'à long terme beaucoup d'entre eux acquiérent le [l] aigu-clair final du français, mais ont encore quelques défaillances avec les [l] aigu-clair initiaux et intervocaliques, puisque la différence entre ces derniers [l] français et les équivalents anglais est quand même beaucoup plus ténue, donc plus difficile à saisir et à maîtriser, nous le répétons, *à long terme.*

6. *DISCRIMINATION AUDITIVE*

> Mais si la discrimination auditive n'est pas sans cesse sollicitée, sa finesse s'estompe. (Lafon, 1961, p. 65).

Si on en juge par les multiples variantes d'exercices de discrimination auditive que l'on trouve dans bon nombre de manuels de langue récents, il

semble ne faire aucun doute que tous ces auteurs soient convaincus de sa nécessité, à moins que certains n'aient trop facilement cédé a ce qui leur paraissait une mode.

De toute façon, nous avons déjà traité à deux reprises de ce sujet (Lebel, 1969: 3-9, 1975a: 24) et si nous y revenons c'est pour réaffirmer son absolue nécessité, sous quelque forme que ce soit, puisque à longueur de jour nous sommes à même de constater que c'est en dernière instance la discrimination auditive systematisée qui permet de venir à bout d'une difficulté. En effet, quels que soient les moyens ou trucs offerts à un étudiant pour éclaircir son [l], il ne persévérera dans son travail de correction, malgré ses nombreux échecs, que s'il *entend, discrimine* ses bonnes réalisations de ses mauvaises; et, au contraire, l'étudiant qui ne distingue rien, qui est dans l'incertitude constante, abandonnera vite tout effort et se réfugiera, comme tant d'autres avant lui, derrière le faux prétexte qu'il n'a pas le don des langues, ou tout au moins qu'il n'a pas celui de la prononciation.

Bien sûr, nous convenons qu'il n'est pas toujours utile ou opportun de faire *systématiquement*(6) de la discrimination auditive, mais le correcteur avisé doit devenir maître dans l'art de faire prendre auditivement conscience par l'étudiant des différences entre ses prononciations erronées et les modèles proposés. L'acquisition stable du [l] français, pas plus d'ailleurs que celle de tout autre son, ne saurait échapper au principe physiologique *qu'on ne peut régulièrement bien répéter un son que si on l'a bien entendu*(7). La clef de l'autocorrection est là.

Toutefois, la discrimination auditive est *relativement* facile pour les [l] finaux, mais les anglophones nord américains ont progressivement plus de difficulté avec les positions initiale et intervocalique, puis postconsonantique et, finalement, préconsonantique où le [l] s'amuït et produit souvent un allongement indu de la voyelle précédent. Ainsi «veulent-elles?» devient indûment [vəːtɛl↗].

7. *CORRECTION À L'AIDE DE PROCÉDÉS RELEVANT DE LA PHONÉTIQUE COMBINATOIRE*

La phonétique corrective actuelle essaie, comme peut-être jamais auparavant, de tirer profit des enseignements de la phonétique historique qui traite abondamment de l'*entourage phonique* et des phénomènes que l'on désigne maintenant comme relevant de la *phonétique combinatoire.* Bien qu'il n'y ait rien de nouveau au sujet des appellations, il y a cependant une utilisation corrective de plus en plus grande d'un solide enseignement traditionnel et des recherches instrumentales modernes dans ce domaine de la phonétique combinatoire.

(6) Voir dans l'étude précitée (LEBEL, 1969) ce que cette notion signifie.
(7) POLITZER (1954) l'avait déjà formulé autrement il y a plus de vingt ans maintenant.

7.1. *Voyelles antérieures fermées*

Quand on connaît, d'une part, le lieu d'articulation et la forme convexe du dos de la langue du [l] français (v. § 2), et, d'autre part, les lieux d'articulation des [l], [e] et même [y](8) français(9), il est tout à fait recommandé de placer, dans un premier temps, le [l] dans l'entourage immédiat de ces trois voyelles dont l'articulation, théoriquement, ne peut que favoriser la remontée du dos de la langue. L'ensemble pointe-dos a ainsi davantage une courbe continue et convexe.

Voici quelques exemples suggérés pour les cinq positions de mot ou de groupe rythmique:

[l] initial: [lis], [lezɔm], [ʒerey'si], [leze'prœ:v].

[l] intervocalique: [delivr], [idilik].

[l] final: [bil], [myl], [sedy'fil], [tutafɛ'nyl].

[l] postconsonantique: [seʒle], [isliʒbjɛ̃], [dyble].

[l] préconsonantique: [ɛ̃pylsif], [silvi].

On aura noté que pour les positions initiale et finale, nous avons suggéré un type d'exemples où le [l] est entouré de [i] et de [e] même si le tout s'étend sur deux groupes rythmiques. La structure et la terminologie phonétiques permettent de qualifier quand même ces [l] d'initial et de final tout en nous fournissant l'occasion de les entourer de voyelles fermées.

7.2. *Le [i] mental: « ... Comme s'il y avait un [i]... »*

Étant donné que la position finale est assez particulière et qu'il n'est pas toujours facile de trouver à brûle-pourpoint des exemples où le tout s'échelonne sur deux groupes rythmiques (v. § 7.1), nous suggérons de faire prononcer un [l] très long en demandant à l'étudiant de penser à un [i] sans le prononcer ou, encore, de faire l'effort articulatoire du [i] mais sans le terminer, sans le vocaliser. La pointe et le pré-dos ont une meilleure chance de demeurer parallèles aux alvéoles, le reste du dos d'être relevé (convexe) et ainsi le [l] d'être clair.

Si l'étudiant a quelque difficulté au début à réaliser cette gymnastique articulatoire et mentale, dans un premier temps, on n'a qu'à lui faire prononcer le [i]. Voici la démarche que nous suggérons. A l'aide du mot «cil», nous faisons d'abord prononcer un [l] très long suivi d'un [i]: [sil:::*i*]. Puis nous demandons un [l] très long avec, cette fois, seulement un [i] mental, seulement comme s'il devait le prononcer: [sil:::(i)]. Ensuite, c'est toujours un [l] très long mais sans aucune sorte de [i]: [sil:::]. Nous terminons avec un [l] légèrement long [sil:] et un normal [sil].

(8) On peut négliger le [y] si ce son donne encore des difficultés à l'étudiant.
(9) V. STRAKA, 1965, pour les radiogrammes de ces voyelles françaises.

Voici deux exemples supplémentaires avec un entourage moins favorable:

«sale»: [sal:::*i*], [sal:::(i)], [sal:::], [sal:], [sal].

«double»: [dubl:::i], [dubl:::(i)], [dubl:::], [dubl:], [dubl].

Ce dernier exemple illustre par la même occasion comment s'en tirer avec un [l] final postconsonantique.

7.3. *Contexte idéal*

Sachant par ailleurs(10) que le rythme et l'intonation favorisent la perception des aspects sombre ou aigu d'un son, voici le contexte sonore et musical le plus favorable pour l'articulation nette du [l] aigu-clair du français:

a) un *entourage de voyelles fermées* et tendues telles que [i], [e] et peut-être occasionnellement: [y]; ex.: «Cécile» [sesil];

b) au *sommet intonatif* ou dans une *intonation montante*; ex.: «Cécile?» [sesil↗], ou «Cécile est là?» [sesilela↗];

c) avec un *rythme au débit rapide*, c'est-à-dire avec un débit accéléré par rapport au modèle régulier, ce qui en pratique amène généralement à allonger le groupe rythmique; ex.: «C'est Cécile?» peut devenir: «C'est vraiment Cécile?», ou encore: «Vous êtes sûr, c'est bien Cécile?»(11)

d) en position *finale* de mot ou de groupe rythmique (v. la justification à la fin du § 5.);

e) avec un *allongement* artificiel de ce [l] final (v. § 9.1, *corollaire*): [...sesi:::↗].

8. *CORRECTION À L'AIDE DE PROCÉDÉS RELEVANT DE LA MODIFICATION*

En modifiant ou en nuançant, et même en déformant, la prononciation d'un son ou d'un phénomène donné, le correcteur tente de mettre en évidence l'élément acoustico-articulatoire pertinent que l'étudiant n'a pas saisi, même après plusieurs auditions et essais de prononciation. Comme très souvent il y a lieu de le faire en correction phonétique, il s'agit ici d'aller par étapes dans la direction opposée à la faute, afin de faciliter la perception et l'exécution de tout l'ensemble phonétique ou prosodique (Lebel, 1975a: 26).

8.1. *Découpage syllabique*

En utilisant un découpage syllabique qui met ainsi en évidence la syllabation ouverte du français, on arrivera avec ce procédé par ailleurs artificiel à faciliter la prononciation du [l] qui, autrement, était en position syllabique (ou de mot) plus difficile.

(10) Voir LEBEL, 1975a: 41-54; RENARD, 1971.
(11) Pour plus de détails, voir LEBEL, 1975a: 49-51.

De la sorte, le [l] intervocalique de «sali», par exemple, passe de la position intervocalique à la position, plus facile, initiale: [sa — li — sa — li — sa...]; et le [l] de «salle à manger» passe de la position finale de mot à la position intervocalique du mot phonétique [sa — la — mã — ʒe].

Quand, d'autre part, la position préconsonantique donne plus de fil à retordre qu'en finale, un «calepin» deviendra alors [kal — pɛ̃]; et, dans la même veine de modification syllabique, le mot «athlétique» voit son [l] postconsonantique devenir initial: [at — le — tik].

En d'autres mots, il s'agit de mettre *momentanément* le [l] dans la position syllabique qui aide le plus l'étudiant à mieux prononcer ce son. Le correcteur voit ensuite à remettre la consonne dans son découpage syllabique familier quand ce dernier était trop éloigné de la normale.

8.2. *Substitution mommentanée*

Partant du fait que les consonnes [n] ou [d] sont plus faciles à prononcer et qu'elles partagent grosso modo le lieu d'articulation et la sonorité de [l], il s'agit simplement de substituer [n] ou [d] à [l] et de revenir immédiatement à [l]:

Ex.: «du sel» devient [dysɛd], puis à nouveau [dysɛl].
«c'est long»: [sen̄], [sel̄], à nouveau
[sen̄], puis [sel̄].
«il voit»: [invwa], [ilvwa], etc.

On s'arrange pour toujours terminer avec le mot contenant le [l].

On peut aussi procéder en éliminant graduellement le consonne substituée au [l]:

«du sel»: [dysɛn], [dysenl], [dysɛ^{n}l], [dysɛl].

Nous avons toutefois constaté qu'en procédant de la sorte, il est préférable d'utiliser la consonne nasale, car les étudiants parviennent plus facilement avec [n] qu'avec [d] à faire se relâcher les deux côtés de la langue, afin qu'il n'y ait plus d'occlusion mais seulement ce qu'il est convenu d'appeler la constriction latérale du [l].

9. *PROCÉDÉS SENSITIFS*

Notre appellation *procédés sensitifs* n'est ni un euphémisme, ni un moyen détourné pour parler de l'*articulatoire*([12]).

(12) Nos propos à ce sujet, dans l'étude sur les moyens de correction du [R] français (LEBEL, 1976: 199), n'ont aucunement perdu ni de leur pertinence, ni de leur actualité, croyons-nous. Aussi, nous en reproduisons une partie dans les deux paragraphes suivants.

S'il y a d'un côté des *techniques auditives,* comme la discrimination ou la modification, il y a de l'autre des *techniques sensitives,* tant *visuelles* que *tactiles,* et toutes ces techniques ont leur place en correction phonétique étant donné leur but identique. En effet, auditif ou sensitif, aucun procédé n'est utilisé pour lui-même, mais il est là pour aider un étudiant à mieux prononcer un son. Dans un certain sens alors, toute technique est *articulatoire* et il n'y a vraiment rien de péjoratif en cela, puisque la fin visée est une meilleure articulation du son donné.

Le mot *articulatoire* fait peur, bien à tort, à certains, puisque l'articulation et la perception sont deux phénomènes indissociables dans l'acte de parole, puisqu'il y a un va-et-vient constant de l'articulatoire à l'auditif. Aussi, à l'étape corrective où nous nous plaçons, il est logique de faire appel, inconsciemment ou consciemment, et au sens musculaire et au sens auditif(13) de l'étudiant.

9.1. *Du «zèle» au «l»*

Pour remédier à la pointe rétroflexe, à la constriction pharyngale, à l'affaissement du dos, ou à l'ensemble de ces tendances articulatoires de l'anglophone (v. fig. 3a, c, e), il faut amener l'étudiant à appuyer fermement — et consciemment(14) — d'une part la pointe de sa langue contre les dents inférieures et, d'autre part, le pré-dos contre les alvéoles supérieures, en lui demandant de prononcer le mot «zèle» [zɛl]. On peut également suggérer [sil], et [zil]. Si le dos de la langue demeure alors un tant soit peu bombé, l'étudiant devrait saisir la différence entre l'aspect plus clair de ce [l] qu'il vient de produire et l'aspect sombre de ses autres [+].

Un corollaire à ce moyen est de *faire allonger* le [l], d'exiger une durée de deux à trois fois plus longue. L'oreille de l'étudiant aura davantage le temps d'être impressionnée par la clarté ou la gravité du timbre de la consonne produite. Et on n'oubliera pas de mettre le tout dans une intonation montante: [zɛl:::↗].

(13) Comme nous l'avons déjà dit ailleurs (LEBEL, 1969), la discrimination auditive est toutefois temporellement prioritaire. D'autre part, bien que nous souscrivions aux propos de JENSEN (1973) à l'effet que «(...) la connaissance des faits articulatoires augmente à son tour l'acuité de la perception auditive» (p. 223) et que «plus l'entraînement de kinesthésie ira de front avec l'imitation directe 'par l'oreille', plus vite la prononciation proposée sera ancrée dans l'automatique des habitudes articulatoires» (p. 224), nous ne pouvons pour le moment — faute de preuves élaborées — adhérer entièrement à la conclusion de son article: «Le professeur de langues vivants doit donner à ses élèves un aperçu des organes de la parole. Cet aperçu doit être suffisamment complet pour permettre à l'élève de bien profiter des exercices systématiques de prononciation basés sur la kinesthésie, — ce qui évite de recourir entièrement à la méthode imitative» (pp. 224-225).

(14) Ici non plus il ne faut pas avoir peur des mots: c'est un appel à la conscience articulatoire de l'étudiant. Mais il faut aussi dire que si un professeur en arrive à utiliser les moyens que nous présentons dans ce chapitre, c'est qu'il a échoué en tout ou en partie avec les autres moyens, et qu'il vaut mieux essayer encore que d'abandonner.

9.2. *Utilisation d'un crayon*

Ce moyen, plutôt draconien et de dernier ressort, est à utiliser avec l'étudiant pour qui tous les autres moyens ont eu peu ou prou d'effet; et quelquefois le temps a son mot à dire, tout comme, d'ailleurs, le «moral» de l'étudiant.

Il faut donc faire prendre conscience à cet étudiant que tant la pointe que le début et le reste du dos de la langue doivent demeurer en haut et être bombés. Alors, tout en exigeant les efforts articulatoires d'un [l] long, isolé et en intonation moyenne ou montante, on demande à l'étudiant de placer le bout de son crayon sous la partie antérieure de la langue et d'appuyer fermement vers le palais dur, pour empêcher la langue de s'affaisser et de laisser se former le creux caractéristique du [ɫ] anglais.

Ce moyen — doublement sensitif si l'étudiant utilise son propre doigt au lieu d'un crayon — a pour résultat immédiat de produire un type de [l] clair. Après que le correcteur ait suscité chez l'étudiant cette prise de conscience auditive et tactile, il reviendra aux moyens décrits dans les chapitres antérieurs.

10. *CONCLUSION*

Les praticiens de la correction phonétique constateront vite, s'ils ne le savent déjà, que d'une part tous les trucs et recettes sont empiriques, même ceux qui ont une apparence scientifique, et que, d'autre part, ils peuvent et doivent souvent les modifier en tout ou en partie. Cependant, aucun moyen n'est la panacée tant désirée, ni même n'est régulièrement efficace, ne serait-ce qu'un peu, avec tous les étudiants. Le correcteur devra humblement en déduire que sa panoplie doit être des plus garnies, afin d'y puiser en temps opportun et de n'être jamais à court d'action — si minime soit-elle — devant une prononciation défectueuse.

Évidemment, parmi les procédés que nous avons décrits, chacun choisit les siens et dans l'ordre qui lui plaît, bien que nous les ayons donnés dans l'ordre qui nous semblait le plus approprié. Toutefois nous pensons que personne n'a le droit de décrier et de combattre les moyens qui ne lui plaisent pas; tout au plus a-t-on le droit de les ignorer. En effet, la pratique enseigne à qui sait lui être attentif que ce qui est inefficace avec une ou plusieurs personnes est souvent positif avec d'autres, et nous ne connaissons encore personne qui a les moyens d'ignorer un truc qui marche avec un autre correcteur.

Ceci nous amène à recommander aux enseignants de noter précieusement tout moyen, même d'apparence rudimentaire, qui est le moindrement efficace une fois. Comme nous le disons souvent, un truc utile une fois doit être conservé, ajouté à son bagage et surtout être réutilisé à la moindre occasion similaire, car on vient peut-être de faire une trouvaille des plus intéressantes.

Enfin, même si on constate que certaines techniques fonctionnent mieux que d'autres, on est encore loin de la correction à coup sûr, car il faut du temps aux étudiants pour intégrer et pour stabiliser dans leurs habitudes langagières les éléments phonétiques que le correcteur réussit à leur faire bien prononcer occasionnelement, en salle de classe et en laboratoire de langues. Toutefois, nous ne disons ceci que pour encourager à la persévérance, puisque, comme l'explique très bien Renard (1971: 71), «Quel que soit le procédé utilisé, il ne faut absolument pas vouloir obtenir la perfecion phonétique dès les premiers essais. Ceci découle de ce qui a été dit à propos de la lente maturation de l'acte de parole, à force d'approximations successives. On doit se pénétrer de l'idée que le conditionnement est une longue patience et on se satisfera de progrès limités et graduels».

En outre, il est certain que lors de la pratique de la phonétique corrective, le professeur doit «obéir» à de nombreux facteurs linguistiques et para-linguistiques, et nous nous unissons à Filliolet (1973: 51) pour dire que «la méthodologie doit être réinventée pour chaque classe et parfois même pour chaque élève». Nous trouvons donc indispensable — et indiscutable — «qu'avant de pouvir 'moduler' sa pratique, il faut acquérir des bases scientifiques très précises, physiologiques et acoustiques».

BIBLIOGRAPHIE

M. CALVET (1966), *Étude phonétique des voyelles du Wolof*, in *Phonetica*, 138-168.

Marc DEBROCK et Jacques JOURET (1971), *Système verbo-tonal de correction phonétique des néerlandophones qui apprenent le français*, in *Revue de phonétique appliquée*, 20: 33-57.

Pierre DELATTRE (1951), *Principes de phonétique française à l'usage des étudiants anglo-américains*, Vermont, Middlebury College, 2e éd.

Pierre DELATTRE (1965), *Comparing the Phonetic Features of English, French, German and Spanish: An Interim Report.*

Jacques FILLIOLET (1973), *Indices acoustiques de éléments segmentaux et orthophonie*, in *Langue française*, 19, 41-51.

Petar GUBERINA et al. (1965), *Correction de la prononciation des élèves qui aprennent le français*, in *Revue de phonétique appliquée*, 1, 81-94.

Petar GUBERINA (1970), *Phonetic Rhythms in the Verbo-tonal System*, in *Revue de phonétique appliquée*, 16, 3-12.

Petar GUBERINA (1974), *La parole dans la méthode structuro-globale audiovisuelle*, in *Le français dans le monde*, 103, 49-54.

Martin KLOSTER JENSEN (1970), *Physiologie et enseignement de la prononciation*, in *IRAL*, VII/3, 221-225.

Jean-Claude LAFON (1961), *Message et phonétique*, Paris, P.U.F.

Jean-Guy LEBEL (1969), *Apport des exercices systématiques de discrimination auditive dans la correction phonétique*, in *Revue de phonétique appliquée*, 10, 3-9.

Jean-Guy LEBEL (1973), *Quelques moyens utilisés en correction phonétique avec des étudiants dits faux intermédiaires*, in *Dix années de linguistique théorique et appliquée*, Mons, Université de l'État, 75-88.

Jean-Guy LEBEL (1974), *La correction du R français enseigné à des anglophones*, in *Revue de phonétique appliquée*, 32: 33-48; ou *Synthèse et méthodologie des moyens de correction phonétique du R français enseigné aux anglophones*, in *Actes du 3e colloque international S.G.A.V. pour l'enseignement des langues*, Paris, mai 1975. Paris, Crédif/Didier, 1976, 191-203.

Jean Guy LEBEL (1975a), *Éléments de correction phonétique du français*, Québec, Centre International de recherche sur le bilinguisme (Université Laval), publication 3-53.

Jean-Guy LEBEL (1975b), *Aperçu des fautes éventuelles de anglophones nord-américains*, in *Langues et linguistique* (Université Laval), 1, 41-50.

Robert POLITZER (1954), *Phonetics and Pronunciation Theory*, in *Applied Linguistics in Language Teaching*, 6, 19-27

Raymond RENARD (1971), *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*, Paris, Didier international.

Claude ROCHETTE (1973), I: *Les groupes de consonnes en français: étude de l'enchainement articulatoire à l'aide de la radiocinématographie et de l'oscillographie*, II: *Documents*, Paris/Québec, Klincksieck/PUL.

Péla SIMON (1967), *Les consonnes françaises: mouvements et positions articulatoires à la lumière de la radiocinématographie*, Paris, Klincksieck.

Georges STRAKA (1965), *Album phonétique*, Québec, PUL.

Claude Merton WISE (1957), *Introduction to Phonetics*, Englewood Cliffs (N.J.), Prentice-Hall, Inc.

EVELYN UHRHAN IRVING

COORDINATING AUDIO-VISUALS WITH THE FOUR LANGUAGE SKILLS IN AN INTENSIVE ENGLISH LANGUAGE PROGRAM

Because the approach to the program I am about to describe for our English Language Institute can easily be applied to any foreign language classes wherein one is concerned with the four skills, it is appropriate to discuss it in this Colloquium. There is nothing drastically new about what is being presented; however, it is the coordination in the use of the audio-visuals which can make an effective program. The instructors must be fully apprised of what is being done, for several instructors work with different aspects of the program and in small groups.

A brief description of the Intensive English Language Institute program at Tennessee Technological University in Cookeville will be helpful. We have had this program at TTU for several years, and always as part of the Department of Foreign Languages. One of the fine features of the program is the freedom of the teaching staff to develop creative methods of teaching. Since our students are a heterogeneous group (at present coming from about twenty different countries), instruction is always in English — there is no bilingual instruction. Students knowing no English enter the beginning level and at the end of three quarters or nine months of study should be sufficiently advanced in English to be able to enter the regular university program. This Intensive English program, however, is supplemented with an English as a Second Language course which the international student continues during the first year of his studies; this is a three-hour course (meeting one hour per week, three times per week) and has university credit.

The first quarter of the Intensive Program meets twenty-four hours weekly, including nine hours in the Language Laboratory; the second quarter meets twenty-one hours per week, including Language Laboratory work, while the third quarter meets fifteen hours per week with Language Laboratory work as an outside part of the program. Needless to say, in order to accomplish this level of knowledge of English by the end of the

course, the classes must be small. The largest structure-presentation section is about fifteen students, while for drill and conversation, classes range between four and six students for each instructor. The students are prepared in speaking, understanding, reading and writing English.

Since the group at TTU is heterogeneous and English is the sole language of instruction, the students are generally divided into heterogeneous groups rather than according to their native language. This has definite advantages for the type of audio-visual program we shall discuss in this paper. With this brief introduction, I should now like to discuss coordinating audio-visuals in the Program.

The basic principles involved are summed up by Professor Chastain in his work, *The Development of Modern Language Skills: Theory to Practice* (Philadelphia: The Center for Curriculum Development, 1971)

> Learning takes place over a period of time. Skill development is the culmination of persistent practice. The teacher needs to accept the necessity of repetition as a basic fact of teaching. He must learn to space his planned activities in a sequence of ever-increasing difficulty over a span of several days. He has to learn to focus on heights of skill to be reached by the end of the week while focusing Monday on the initial means of attaining those peaks of performance. p. 266

And he states further on:

> In language teaching, visuals may give meaning to a thousand words. Visuals stimulate interest, provide variety, and promote understanding of structure, vocabulary, and culture. p. 267

To date I have worked with both Level II and Level III of our Program and find that at Level II extensive structured use of audio-visuals can be used most effectively. This does not mean that they cannot be used effectively at any level (we might consider the St. Cloud method for teaching French); however, for our purposes the best coordination can be achieved on this second level. Level I students usally have too little knowledge of language to exploit audio-visuals effectively although they are used to some extent. The students of Level III are concerned with the practical aspects of language (grammar, use in their studies, passing the TOEFL test, etc.). But Level II students have a basic knowledge of language and are anxious to use it in many areas.

At present we are using the *English 900* series as a basic text for the course. Those of you who are familiar with it will remember that the Base Sentences (fifteen per unit) often revolve about a special topic — weather, climate, family, geography, etc.

The procedure is to select a motion picture film having some relation to the topic of the unit or units under study. A ten-minute film (maximum fifteen) seems most effective, and in sound and color. Needless to say, it should be a good print and not too old. We have used primarily educational films on the high school or adult level since we have neither time nor

facilities to make our own. For anyone in the latter position, this would be most satisfactory. Previous to the first showing of the film, the instructor, who has examined and annotated the film carefully, gives an oral preview of the film; this should be no longer than two to three minutes. He then distributes to each student a vocabulary list he has prepared; the list consists of words and expressions, as well as grammatical structures, which are desirable for the student to recognize or know previous to the first showing of the film. The list is obviously not exhaustive, nor should it be; nor are all the words discussed previous to this first showing. The listing is of items as they appear consecutively in the film — not according to form or function, nor lexical similarity or grammatical structure. Still in preparation for this first viewing, the instructor selects basic and essential items from the list which the student will need to recognize in sound and understand in meaning in order to follow the gist of the film. Now the students are prepared to see the film for the first time — and without comment by the instructor. These preliminaries should take no more than ten minutes.

After viewing the film, the class is broken into small groups so that each instructor works with three or four students for the optimum group size. They then discuss the film, answering questions on the film or vocabulary, while expanding the vocabulary items the students began with. In these groups the instructor asks for a summary of those items which were most interesting or controversial. The trend of the discussion will depend on the film and the students contributing. The vocabulary list can be reviewed for pronunciation and meaning; now the words are in context.

Before the class ends, the film should be shown again, thus giving the students opportunity to listen for new items they had missed previously. All of this takes place in the *conversation* class.

The film will next be used as a *composition* activity. There are three types of composition which can be developed from the film; I indicate them as: semi-structured composition, guided composition, and free composition.

The semi-structured composition is the most elementary form and the one students first engage in. On a hand-out for each student is a series of incomplete sentences or expressions which the instructor has previously prepared; when completed, the student will have produced a survey of the film. As an example, if the film concerns the weather, the topic sentence and following ones might be:

Acoording to this film, we find that in winter the weather in the U. S. is ..... It .....
and the people ..... clothing. But in
summer ..... (etc.)

For compositions "written" early in the quarter, or for the poorer students, usually no more than five words should be allowed the student as free expression.

In a more sophisticated type of composition, the guided composition, each student writes his composition as a class project. This is best done very soon after viewing the film in the conversation class. Here the instructors, each responsible for a small group of three to five students, closely supervise the progress of each student as he proceeds in developing his compositon. There is great value in the immediate feedback accomplished through this in class-written composition and the result is always much more acceptable — and the learning process more effective, than the most sophisticated type of composition would be in this stage of language learning.

This latter, or free composition, is one prepared by the student without guidance. He is assigned the composition as a homework project, to be turned in the following day. These compositions should be brief — about 75-100 words — so that the student is not involving too many unknown structures nor words. In these compositions, the student is encouraged to view the film as a whole and not discuss just a single aspect. He must limit himself to the vocabulary in the list given him in the conversation class; thus he gains facility in using specific structures which can be developed and expanded from film to film.

A necessary follow-up of every composition is that the student rewrite whatever he has written so that he has the opportunity to write a virtually perfect composition. As a matter of choice, I like to re-present these with student reading his aloud to the group as they sit in a circle, or perhaps as he stands in front of the class. This gives practice in individual pronunciation and expression; it also provides listening comprehension of familiar materials for the other students.

In a closely following conversation class (usually the next day) the student can present in class a brief talk on the same topic as the film; he will have prepared this previously at home. In this instance he relates the subject to his own country. Again, he must use the basic vocabulary of the film. He may need to expand it somewhat since his country may have conditions not discussed in the film. But the instructor should be insistent that he keep as much to the original topic and dialogue as possible. In this way, the other students in the class can relate to what he is saying. Since students from various countries are in the same class, one finds that a dialogue develops easily. The students are expressing themselves about something they have experienced or seen, or know firsthand. The discussion can evolve easily into questions and answers, thus giving practice in making questions and answering them in complete sentences.

In the following composition class, the students then can write compositions either in a structured or guided vein, or a free composition might be assigned describing his own country.

After working with a film in this fashion for several days, the students become very familiar with vocabulary and methods of expression. The film should be shown as many times as possible; certainly, each day.

By now the student should be able to discuss the film without the sound track. Or a discussion can ensue wherein one or more students discuss their country as it relates to a specific part of the film. The instructor should make the film his slave at this point; not the master. In other words, he can turn on or turn off the sound track, use the film voice, or a student voice. Also he can stop the film and let a particular aspect of the dialogue or of the pictures be developed by a student. To be sure, there are infinite numbers of ways that the film can be exploited.

For those students with writing of scenarios or photographic ability (and one finds among the students many who have been engaged in interesting and advanced work in their own country), extra credit might be given for sketching a film they would prepare concerning their own country.

Instead of sound-movie films, cassette filmstrips or cassette-35 mm slides can be used. The general procedure would be the same. It has been found highly satisfactory to use a filmstrip concerning a specific aspect of a culture of some of the students in the class (oil, fishing, industry, etc.). The class discussion which follows in a few days is most exhilarating as students disapprove of the approach, ask questions of each other, etc. Actually, the important part of any conversation or composition class is to arouse the student to react, and then to teach him to express himself correctly. And this is done very effectively in this way.

This presentation has merely scratched the surface of the many audio-visuals which might be used and how they might be used. There is nothing sacred about the system; others may have developed much better ones. But this system of using audio-visuals as a basis and then structuring and expanding them can have very positive results in second language teaching.

BEATE HELMKE and WU YI SO

INDIVIDUAL DIFFERENCES AND FOREIGN LANGUAGE PRONUNCIATION ACHIEVEMENT

The acquisition of a foreign language for the purpose of speaking that language has always posed great difficulty for most language learners older than twelve years of age. This is especially so if the learner is concerned about native-like pronunciation. Since the dynamics of any fruitful communication is very much determined by each speaker's capability of enunciating well and understanding correctly, the speaker of a foreign language is keenly aware of these communication aspects. What is it then, one might ask, that could help a foreign speaker to become a better communicator in the acquired foreign language if he has pronunciation deficiencies?

In the past a number of methods and techniques have been used that helped the foreign speaker to compensate for such deficiencies. Gutschow(1) suggested that for incorrectly pronounced words:

> Die Korrektur hat in Übungssätzen zu erfolgen, weil sie dann auch vom Grammatischen her abgesichert wird und der Schüler erkennen kann, welche Folgen seine Fehler haben. (p. 178, see references for a translation)

and surmises that the human articulatory apparatus is more directly controlled by the human cognition than some foreign language educators would like to believe. Heuer,(2) for example, notes that of more vital importance for the correct pronunciation is verbal recognition and especially reproduction drills:

> Zur Übung deiser bedeutungsunterscheidenden englischen Phoneme werden Hör- und Sprechübungen empfohlen... Auf die Hörunterscheidung folgt die Sprechunterscheidung. Zum Schluss werden minimally contrasting sentences zur Verständnis- und Aussprachekontrolle geübt (p. 93, see references for a translation)

and highlights more the habit formation aspect of foreign language pronunciation.

Whether correct pronunciation is more dependent on cognition, on articulatory habit formation or on auditory discrimination is a basic question which at this point has not been satisfactorily answered or even examined. Instead, a number of differing guesses have been advanced as to the reason why the correct pronunciation of a foreign language is so difficult. Rivers([3]) distinguishes between foreign language sounds that the student may not hear and those that he hears but cannot pronounce:

> In French, German, and Spanish, the sounds that are more conspicuous in an "American" accent are ... sounds that the students may not hear. In addition, there are sounds that the students can hear but may have difficulty pronouncing (p. 339).

And Hockett sees a primary reason for the acquisition of a correct foreign language pronunciation in the student's habit of hearing([4]):

> A speaker of the foreign language may actually be saying X, but if we have not yet learned to say X, we may persist in hearing what he says as Y, something more familiar to us; consequently, when we think we are imitating him we are actually producing something like Y. (p. 60)

Does a foreign language pronunciation practice sharpen the individual auditory discrimination and in turn improve pronunciation? Or is auditory discrimination a precondition for the acquisition of a correct foreign language pronunciation? Even though these most interesting questions cannot easily be answered, the authors attempt to investigate the relationship between individual auditory discrimination and foreign language pronunciation by introducing two different pronunciation exercise conditions. The experimental condition constitutes pronunciation drill practices during which the student reproduces contrasting sounds as often as time allows. The control condition expects the student to reproduce each contrasting sound pair represented as minimal pairs only once.

Thus, the intent of this study is that of investigating the differential effects of pronunciation exercises and pronunciation drills on students who were identified as high and low auditory discriminators. The following hypotheses were formulated in order to explore the interaction between aptitudes and treatments:

A. There is an interaction between the aptitude of high and low auditory discriminators and the treatments of exercise and drill on the mean pronunciation achievement score.

   1. The high auditory discriminator's mean pronunciation achievement score exceeds the low auditory discriminator's mean pronunciation achievement score on pronunciaton drills.

   2. The low auditory discriminator's mean pronunciation achievement score exceeds the high auditory discriminator's mean pronunciation achievement score on pronunciation exercises.

3. The high and low auditory discriminator's mean pronunciation achievement score on pronunciation drills exceeds their mean pronunciation achievement score on pronunciation exercises.

It was believed that pronunciation exercises would constitute a learning constraint to individuals with high auditory discrimination aptitude but not for individuals identified as low auditory discriminators. The former would respond better to drill practices than to single pronunciation exercises in that their auditory discrimination ability might alert them more to the auditory difference between their individual pronunciation and that of the American native speaker. Furthermore, it was believed that drill practices, despite their suspected limitations for low auditory discriminators, would be more beneficial for both high and low auditory discriminators than would single pronunciation exercises. This assumption was based on the general observation that many learners' foreign language pronunciation improves if they undergo drill practices.

SUBJECTS

The subjects were European graduate and undergraduate students who volunteered in a pronunciation laboratory course that was conducted during Spring, 1978 at Michigan State University at East Lansing. These individuals were randomly assigned to either drill practice or single pronunciation exercise after they had taken the auditory discrimination subscale of the *Goldman-Fristoe-Woodcock Test of Auditory Discrimination*([5]). Those students falling above the median score on this subscale were identified as high auditory discriminators and students falling below the median were identified as low auditory discriminators.

MATERIALS

The subjects underwent a laboratory practice exercise that constituted nine mini-coures. These mini-courses had been developed by the experimenters as the second part of an instructional package entitled *Pronunciation Practice for German Speaking Students of English as a Second Language*. Each mini-course consisted of a worksheet synchronized with a real to real tape. A mini-course introduced to the student the English sound not present in his native language and the sound that in his native language resembles most closely the American English sound. For example, the voiced th-sound /ð/ found in "then" forms a minimal pair with the voiced consonant /d/ found in "denn". Through familiarization with and repetition of such minimal pairs in single words, word groups, phrases and complete sentences the student exercises his articulatory apparatus until he is capable of reproducing correctly the sound unfamiliar to the sound system of his native language. The objectives for this lab exercise, the instructional material and the testing material were constructed on the basis of a thorough task analysis according to Yelon([6]) and in criterion-referenced fashion as proposed by Popham([7]).

A pre-test which presented each minimal pair that the student was to master at the end of the course was administered prior to the lab sessions. This pre-test constituted a list of nine groups of minimal pairs in accordance with the nine mini-courses. Each student was asked to reproduce a minimal pair and then listen to its American English pronunciation on tape. The assessment of the individual's pre-test score was conducted on the basis of the judgment of the student, the administrator, and a neutral assessor. That is, the measure represented the mean of these three scores. At the conclusion of the pronunciation course the students took the post-test which presented the objectives of the pre-test again and was administered procedurally in the same way as was the pre-test. The pronunciation achievement index was then constructed on the basis of the difference between individual pre- and post-test measures.

A high level of content validity of the testing material of pre- and post-test had been established previously by three independent evaluators(5). The test-retest reliability using Kuder-Richardson formula 20 was estimated to be 72. The study consisted of four experimental sessions which were completed in approximately three weeks.

All subjects progressed through the pronunciation lab session by listening to and following on the work sheet a variety of examples of minimal pairs which were organized as described above. Upon recognizing an example students reproduced the example. At the end of each mini-course a cloze-test containing five sentences provided the student with immediate feedback. This exercise was structured so that the student's sensorimotor response varied the practice pattern of each mini-course so as to guard against parrotlike repetition. The response to the cloze-test could only be successful if the students had been cognitively aware of the purpose of the exercises. The major characteristic of this pronunciation exercise was, for the control group, that each individual was asked to reproduce only once the presented verbal material. The experimental group was encouraged to reproduce the verbal examples as many times as necessary in order to achieve mastery of the contrastive sounds in American English. For a more extended drill practice the experimental group worked through the nine mini-courses twice.

RESULTS

A major purpose of this study was to determine whether pronunciation drill practice produces greater pronunciation achievement for high auditory discriminators; and whether single pronunciation exercises are more beneficial to low auditory discriminators. Thus an Aptitude by Treatment interaction was expected and a twoway Analysis of Variance with Random Assignment for a balanced design was chosen. This analysis was carried out with an equal number of subjects ($n = 5$) in each cell and was expected to provide more information on the nature of the hypothesized aptitude by treatment effect. The means and variances of the pronunciation achievement scores are given in Table 1.

The ANOVA (Table 2) displays the effects of aptitudes, treatments and their interaction with the pronunciation achievement score as the dependent variable.

Table 1

MEANS AND VARIANCES OF PRONUNCIATION ACHIEVEMENT SCORES

	Mean	Variance
High Auditory Discriminators — Drill Practice	14.2	1.20
High Auditory Discriminators — Pronunciation Exercise	13.4	1.80
Low Auditory Discriminators — Drill Practice	12.4	.80
Low Auditory Discriminators — Pronunciation Exercise	13.8	.70

Table 2

ANALYSIS OF VARIANCE: EFFECTS OF APTITUOES, TREATMENTS AND THEIR INTERACTION WITH THE PRONUNCIATION ACHIEVEMENT SCORE

	SS	df	MS	F
Aptitudes (A)	2.450	1	2.450	2.177
Treatments (T)	.450	1	.450	.400
A x Interaction	6.050	1	6.050	5.380(9)
Error	18.000	16	1.125	
Total	26.950	20	1.348	

(9) $p < .05$.

Neither the aptitude nor the treatment main effects were statistically significant, Yet the hypothesized aptitude by treatment interaction effect was statistically significant at the .05 level. Thus, a further analysis of the treatment effects was conducted according to Scheffe. The hypothesis that high auditory discriminators' mean pronunciation achievement score will exceed the low auditory discriminators' mean pronunciation achievement score on pronunciation drill practices was statistically significant, in that the confidence interval for this contrast included zero. Yet, neither the second nor the third research hypothesis was statistically significant according to Scheffe's contrast analysis.

To sum up the findings of the analysis of the data, in can be said that the hypothesis of major interest, hypothesis A, was confirmed because the aptitude by treatment interaction effect was found to be statistically significant. Also statistically significant was the contrast between high and low auditory discriminators' mean pronunciation achievement scores when pronunciation drill practices were undertaken.

This is also evident from the Plot of Means given in Figure 1. That is, the difference in mean pronunciation achievement between high and low auditory discriminators undergoing drill practices is expressed in 1.8 units; but the difference in mean pronunciation achievement between high and low auditory discriminators undergoing pronunciation exercises was only .4 units. As can also be seen in Figure 1, the contrast between the two treatment groups, that is, between the combined mean pronunciation achievement scores of high and low discriminators, is expressed as only .6 units. The confidence interval for this contrast does not include zero.

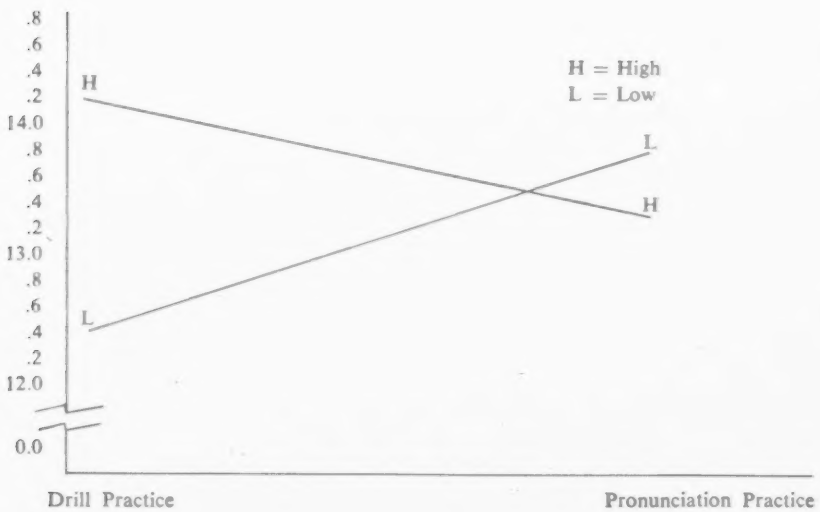


Figure 1. A PLOT OF MEANS

Thus, hypothesis 3 which states that discriminators' mean pronunciation achievement score on pronunciation drill practices will exceed their mean pronunciation achievement score on pronunciation exercises, was not statistically significant. Of course, these results have to be seen in light of the fact that such a limited sample size as the basis for this data analysis provided it, may seriously limit the generalizability of these findings.

DISCUSSION

The findings suggest that high auditory discriminators overwhelmingly benefit from pronunciation drill practices whereas low auditory discriminators do slightly better if they undergo single pronunciation exercises than do high auditory discriminators. Even though the single pronunciation exercise condition appears to similarly affect both high and low auditory discriminators, the drill practice condition does not. Yet, low auditory discriminators are benefiting more from the single pronunciation exercise condition.

One might reason that if pronunciation exercises sharpened individual auditory discrimination and therefore improved native-like pronunciation, the low auditory discriminator should have done better under the drill practice condition than under the exercise condition. But this was not the case. Therefore, one might be more inclined to hypothesize that auditory discrimination may be more likely a precondition for acquiring correct pronunciation through drills since the high auditory discriminator responded best to the drill condition. But what is it then that lets the low auditory discriminator respond more favorably to the single exercise condition than to the drill condition (even though his mean pronunciation achievement score does not measure up to the one of the high auditory discriminator under the drill condition)? Could it be that the low auditory discriminator is better able to compensate cognitively for his lack of auditory discrimination if he is asked to only once reproduce the foreign speech sounds instead of repeating them for a greater number of times? The answer to this question, of course, will need a further investigation of the variables involved in foreign language pronunciation.

REFERENCES

1. GUTSCHOW, Harald. *Englisch und Volksschulen*. Berlin: Cornelsen Verlag, 1966. "The correction has to be carried out with sentence exercises so that it will be ascertained by grammar and the student can recognize the consequences of his mistakes".

2. HEUER, Helmut. *Die Englischstunde*. Wuppertal: A. Henn Verlag, 1968. "In order to exercise the contrastive English Phonemes auditory and pronunciation exercises are recommended... The auditory discrimination is followed by the pronunciation discrimination. Finally, minimally contrasting sentences are exercised for controlling understanding and pronunciation".

3 RIVERS, Wilga M. *Teaching Foreign Language Skills*. The University of Chicago Press, Chicago, 1971.

4. HOCKETT, Charles F. "Learning Pronunciation", in *Readings on English as a Second Language* (ed.) Kenneth Croft. Cambridge, Massachusetts: Winthrop Publishers, Inc., 1972.

5. BUROS, Oscar Krisen, ed. *The Seventh Mental Measurement Yearbook.* Highland Park, New Jersey: Gryphon Press, 1972 (938) 1325-1331.

6. DAVIS, Robert H., Lawrence T. ALEXANDER, and Stephen L. YELON. *Learning System Design (Subtitle) An Approach to the Improvement of Instruction.* New York: McGraw-Hill, 1974.

7. POPHAM, James W. "Selecting Objectives and Generating Test Items for Objectives-Based Tests", in *Problems in Criterion-Referenced Measurement* (eds.) Chester W. Harris, Marvin C. Aikin, and James W. Popham, Center for the Study of Evaluation, University of California, Los Angeles, 1974.

CAROL SANDERS

VERS UN ENSEIGNEMENT CRÉATIF DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE AUX ÉTUDIANTS D'UNIVERSITÉ

Enfin, tout de même, de qui se moque-t-on? Il faut être réellement insensé pour essayer de tenter d'additionner un veau avec des cigarettes, des cigarettes avec un café filtre ... pourquoi pas un petit pois avec un grand officier de la Légion d'honneur pendant que vous y êtes!

(J. Tardieu, *L'addition*)

Si pour commencer j'ai cité ces mots de Jean Tardieu, ce n'est pas seulement que c'est un auteur dont l'emploi créatif du français offre maintes possibilités au professeur de langues, mais aussi parce que cette citation me semble peindre un état de choses analogue à l'enseignement actuel des langues au niveau de la faculté. Nous prenons comme matière brute des étudiants qui ont acquis à l'école une connaissance — quelquefois erronée et presque toujours passive — de la grammaire et du vocabulaire, nous la subissons par certains traitements (qui restent dans beaucoup de cas la traduction bi-mensuelle et la prétendue «conversation» avec un lecteur, avec, pour les plus fortunés, un peu de labo de langues, et peut-être des cours théoriques facultatifs. Le produit fini est censé être une personne dont la compétence approche de celle d'un autochtone, et qui pourrait se mettre à utiliser la langue dans l'enseignement, le commerce, dans un organisme international, etc.

On voit tout de suite que les objectifs de cet enseignement sont assez mal définis, mais une chose est claire: si le but visé est un quasi-bilinguisme, les moyens utilisés sont nettement insuffisants. Pour ne parler que de la langue orale, la gamme des registres à laquelle l'étudiant se trouve exposé est extrêmement limitée (malgré des progrès à cet égard), et la «conversation» et le labo n'offrent pas du tout la possibilité de véritable communication dans la langue étrangère.

Rien de surprenant donc que le problème de l'enseignement des langues à la faculté est loin d'être résolu. Dans le monde anglo-saxon, on a connu une diminution dans le nombre des effectifs et (dit-on) une baisse de niveau des départements de langues. Dans des pays où le nombre des inscriptions se maintient, grâce surtout à la nécessité d'apprendre

l'anglais, il me semble qu'il y ait quand même une certaine déception avec les méthodes nouvelles qui ont été moins facilement utilisées aux niveaux avancés. La loi du rendement non proportionnelle est toujours en vigueur, et l'étudiant, malgré des années d'études, reste enfermé dans les contraintes et les inhibitions quand il s'agit de s'exprimer couramment, d'être lui-même dans la langue étrangère.

Ceci est dû, nous semble-t-il, à une contradiction dans notre façon de voir la langue. En réagissant contre les points faibles des méthodes traditionnelles, et ensuite du behaviorisme, nous nous sommes rendu compte que l'apprentissage d'une langue était quelque chose de plus que la répétition des terminaisons grammaticales, et nous nous sommes tournés vers la compétence de communication, exigeant des énoncés non seulement corrects, mais stylistiquement «appropriés». Mais cette idée nouvelle, nous l'avons greffée sur la même conception de la langue, et nous en sommes restés à la notion qu'apprendre une langue, c'est arriver — lentement et péniblement — à conquérir un système fermé. C'est une idée qui nous vient — au moins en partie — des derniers mots du *CLG*, qui, comme nous le savons, n'étaient pas de Saussure, et ont donné lieu à plusieurs malentendus. Il y a pourtant une tradition d'interprétation du *CLG* qui s'accorde davantage avec l'idée que nous avons actuellement de la langue, tradition qui peut se résumer dans ces mots de Ricœur à propos de la distinction entre la sémiotique et la sémantique faite par Émile Benveniste, qui «permet de comprendre que la langage se constitue dans la clôture du monde des signes et pourtant se dépasse vers ce qu'ils disent»(1).

Au lieu de considérer ce système clos comme la fin du cours de langue, nous devrions le considérer comme le début, comme le tremplin d'un emploi individuel et créatif de la langue. Ce n'est qu'ainsi que nous sortirons du paradoxe actuel, où nous enfermons l'étudiant dans un carcan contraignant pour ensuite exiger qu'il parle de façon libre et naturelle. Au moment où cette jeune personne est autorisée à développer un sens critique et poursuivre ses interêts personnels, l'apprentissage d'une langue apparaît comme le plus grand conformisme qui soit. Lui proposer comme modèle un système clos va à l'encontre de tout ce qu'ont dit les psychologues qui, pendant les années 50, ont relancé les recherches sur la créativité:

> To provide the creator with the finished product, as in a multiple-choice item, may prevent him from showing precisely what we want him to show — his own creation.(2)

Or, les recherches sur la créativité sont pertinentes pour l'enseignement des langues, pour la bonne raison qu'on a trouvé qu'encourager les gens à s'exprimer de façon créative a pour effet de les motiver(3). Certains ont démontré aussi qu'un enseignement qui favorise le plein dévelopement affectif, est également celui qui réussit sur le plan cognitif, car affectivité et cognition sont intimement liées(4). Si cela est vrai dans d'autres matières, il le sera d'autant plus pour les langues, où ce que nous apprenons engage notre identité tout entière. Il reste certes beaucoup de recherches à faire sur la relation exacte entre l'identité et l'apprentissage d'une langue étrangère. Mais s'il y a de la vérité dans la proposition de G. H. Mead que le Moi est

une «construction sociale», érigée à travers la communication quotidienne, alors l'étudiant qui parle une langue étrangère sans vraiment pouvoir *s'exprimer* dans cette langue est dans un sens très réel privé de son Moi.

Expliquons donc ce que nous voulons dire par «s'exprimer». Les deux activités langagières qui dominaient autrefois le cours de langue étaient la description (qui va de la description de la maison des Dupont en sixième jusqu'à la traduction littéraire à le fac.) et l'exposition (dans les cours supérieurs). Il faudrait des enquêtes sur la façon dont notre journée se répartit parmi ces activités, car la description y serait sûrement beaucoup moins représentée que les foncions communicative, performative et phatique du langage employé dans l'interaction quotidienne(5). Or, certaines méthodes essaient de tenir compte de la compétence de communication et des performatifs(6), mais le côté expressif, qui distingue un individu des autres, qui lui permet de nuancer ses propos et de projeter sa personnalité, continue à être relativement négligé. Je peux dire quelque chose qui est grammaticalement correct et stylistiquement approprié, sans que cela cesse d'être une formule que j'ai apprise, sans que je puisse y mettre la goutte d'ironie ou d'originalité qui démontre ce que je pense véritablement. C'est seulement quand je suis capable de ceci que je suis arrivé non seulement à parler, mais à être moi-même dans l'autre langue. Je n'ai pas appris un corpus linguistique, mais une façon d'être.

Ceci dit, comment pouvons-nous enseigner cette façon d'être à un autre? Nous pouvons, pour commencer, mettre en valeur les nombreuses possibilités d'une langue, exiger beaucoup de réponses, plutôt qu'une seule, et en discuter les différences. C'est une approche qui nous mène de l'étude des connotations des mots dans diverses phrases, et des significations des faits prosodiques, à la paraphrase de tout un texte, ou à la ré-écriture d'un texte d'un autre point de vue. La transformation d'un registre à un autre a aussi son rôle à jouer (le même incident dans des situations différentes: un accident de voiture raconté par le passager, par un policier et par un journaliste en serait un exemple). Il faut souligner que l'approche est globale plutôt qu'atomiste (démontrant l'interdépendance des niveaux prosodiques, lexicaux etc.), en même temps qu'elle souligne le caractère polymorphe de la langue.

Cette exploration de la diversité et de la richesse de la langue peut prendre diverses formes. Il y a d'une part les exercices qui se composent en quelque sorte de jeux linguistiques (que nous inventons tous dans notre langue maternelle depuis l'enfance), et que permettent de connaître les mécanismes qui gouvernent la création des néologismes, des calembours etc. D'autre part, il y a les exercices où le langage n'est pas l'objet d'étude, mais le moyen de communication dans des simulations qui aident l'étudiant à assimiler un rôle dans la langue étrangère. Deux choses sont essentielles: d'abord, que ce soient les étudiants qui parlent la plupart du temps, et entre eux, si possible; et que, deuxièmement, ils puissent parler de choses qui leur sont proches, et qui leur sont importantes, d'où les simulations qui traitent d'événements tirés de la vie, ou qui consistent à explorer la réaction à des mots évocatifs(7).

Il n'y a pas très longtemps certains pédagogues([8]) ont suggéré que nous fassions plus attention au contenu de ce que l'étudiant dit dans la langue étrangère, qu'à la maniére dont il le dit. Tout en étant d'accord qu'il faut éviter la rue-sans-issue de la «réponse correcte», nous pensons qu'il y a des façons d'étudier la *manière* qui font de la langue étrangère non seulement un moyen de communiquer, mais aussi de s'exprimer.

Échantillon d'exercices.

A. *EXERCICES LINGUISTIQUES.*

I. *Caractère polysémique du langage.* (Exercices qui démontrent que le même énoncé peut avoir divers sens).

a) *Nuances des mots.* On demande aux étudiants de placer sur une échelle d'intensité([9]) des séries de mots on de tournures indiquant les sentiments et les réactions, qu'on utilise ensuite dans des phrases ou dialogues. Une exploitation possible: l'exercice des *indications scéniques*: distribuer l'extrait d'une pièce de théâtre, ou un dialogue de roman, avec des blancs avant chaque énoncé, pour que les étudiants fournissent eux-mêmes les indications scéniques. On lit la scène, pour ensuite discuter des décisions prises.

b) *Connotations des mots.* Il s'agit de prendre un mot ou une tournure «neutre», en lui attribuant d'abord des valeurs positives, ensuite des valeurs négatives, et en même temps d'essayer d'en convaincre une autre personne. Si on donne la phrase «c'est un village isolé» à une étudiante, elle pourra entamer le dialogue suivant: «(au téléphone) Oui, ma chérie, nous sommes ravis de partir. ... juste ce qu'il nous faut ... du calme, du repos, la nature, les aliments biologiques ... Philippe va enfin pouvoir terminer son livre sur la vie sexuelle des blattes. Et puis c'est un village isolé, d'un pittoresque — etc. etc.»

La deuxième étudiante jouerait ensuite le rôle de l'amie parisienne qui a horreur de la campagne.

On reprendrait ensuite l'exercice dans le sens contraire, avec un dialogue dans le genre suivant:

«Non, je me suis décidé, pas question de rester. Tous mes amis sont partis. Je m'ennuie ici tout seul dans ce village isolé, coupé du monde. C'est triste, c'est morne. Pas de distractions, rien... etc.». Ici l'interlocuteur choisirait peut-être de jouer le rôle de la mère qui voudrait que son fils reste à la maison etc.

On discutera après les associations déclenchées par le mot «isolé» (tristesse, solitude, ennui d'une part, calme, repos, pittoresque de l'autre), et les autres qualités qui auraient pu être évoquées. Cet exercice a un aspect «performatif», car on jugera aussi des forces de persuasion dont ont fait preuve les participants.

c) *Intonation trompeuse.* Dans un premier temps, on fournit aux étudiants une liste de phrases relativement simples en langue parlée, et on leur demande de lire chaque phrase de plusieurs façons différentes (polie, menaçante, surprise, joyeuse etc.). Dans un deuxième temps, on fournit une liste de phrases dont le sens apparaît évident, et on demande qu'elles soient lues avec l'intonation contraire, ce qui aboutit non seulement aux rires, mais aussi à une discussion de l'expression de l'ironie, de l'hypocrisie etc. dans la langue étrangère.

II. *Caractère polymorphe du langage.*

Les registres.

Commençant par des exercices pour la reconnaissance passive des différents registres, en passant par les transformations d'un registre à l'autre au niveau de la phrase, on arrive à l'étude et à la mise-en-scène d'un incident vu de plusieurs points de vue.

III. *Caractère affectif du langage.*

Plusieurs exercices sont possibles en jouant sur la réaction aux mots évocatifs: a) un membre du groupe lit une description très puissante à laquelle les autres réagissent, et discutent après de leurs réactions, b) on demande une réaction verbale devant des mots évocatifs (frisson, dégueulasse, langueur), c) on monte une scène dont le but est de créer une ambiance, ou de mettre en relief un seul mot (par exemple, «soupçon»).

IV. *Jeux et créations linguistiques.*

Les exemples (littéraires, publicitaires et autres) ne manquent pas pour illustrer le potentiel innovateur des langues, et, à l'imitation des surréalistes, les étudiants peuvent tenter leurs chances avec les calligrammes, les proverbes on l'écriture automatique. Nous suggérons ici deux autres possibilités:

a) *La formation des mots.* Analyse de la formation des mots en français: la préfixation et la suffixation, les mots composés, la dérivation d'une partie du discours à l'autre. Discussion du symbolisme phonétique. Étude des néologismes de certains auteurs (par exemple: presquoser, pernoter, véquendial, charabiaiser, derémanponder — tous de Queneau), et tentatives de la part du groupe de créer des néologismes appropriés à des tendances nouvelles, à des produits nouveaux.

b) *Le pastiche.* Suivant le modèle de certains auteurs (R. Pividal, R. Queneau), on peur créer en travail d'équipe des pastiches aussi bien oraux (les divers discours radiophoniques lors des récentes élections législatives en France ont fourni un bon exemple), qu'écrits (journalistes, romanciers etc.).

V. *Flexibilité du langage.*

(Où s'agit de montrer à quel point le langage est capable de s'adapter et de se défendre dans des conditions difficiles).

a) *Interférences.* Dans un premier exercice, il s'agit de raconter une histoire à travers des interruptions constantes par les autres membres du groupe, dans un autre de transmettre de l'information à quelqu'un qui fait de son mieux de ne pas comprendre (mimant d'être sourd, idiot etc.), et

b) *Expansions et contractions.* L'art de dire peu de choses dans beaucoup de mots: résumés de discours politiques, et ensuite réduction de ceux-ci à des slogans. Expansion de télégrammes, et d'annonces classées, pour voir les différentes interprétations possibles.

c) *Imprécisions.* Voir jusqu'où on peut pousser le seuil de la compréhension dans un dialogue qui ne contient qu'un vocabulaire limité (les verbes remplacés par «faire», les substantifs par «ce truc-là, ceci» etc.).

(Il existe, bien sûr, un grand nombre d'autres exercices qui démontrent la polysémie et la diversité du langage, tel que le jeu des associations verbales, qui fait partie de la plupart des tests de la créativité[10], ou les jeux lexicaux suggérés par Reboullet et Verdol[11]. Nous avons simplement voulu en ajouter quelques-uns qui nous ont semblé réussir dans des cours de français).

B. *SIMULATIONS ET IMPROVISATIONS.*

Il va sans dire que les deux catégories s'entrecroisent, et que les exercices que nous venons de décrire, aboutissent souvent à des dialogues et à des scènes improvisées, qui servent à illustrer le point étudié. Ici nous suggérons que l'improvisation peut aller beaucoup plus loin, obligeant à l'étudiant d'employer activement ses fonds de connaissances passives. Pour que ceci ait lieu, il est essentiel d'introduire dans l'exercice un élément imprévu, auquel les participants doivent réagir de façon individuelle et spontanée, comme dans l'exemple suivant.

Distribuer des cartes à tous les membres du groupe, sur lesquelles sont marqués la scène, le rôle que l'individu va jouer et un numéro qui indique l'ordre d'entrée en scène. Imaginons que la scène ait lieu à bord d'un avion en provenance de Paris et à destination d'Athènes, que le premier personnage joue le rôle de l'hôtesse de l'air qui souhaite la bienvenue à plusieurs passagers qui s'installent dans l'avion. L'hôtesse jouera son rôle (démonstration des gilets de sauvetage, service des boissons etc.), et les passagers les leurs (l'un sera bavard, un autre se déclarera malade etc.), mais ils ne sauront pas qu'un d'entre eux va jouer le rôle de pirate de l'air — c'est à ce moment que tout le monde aura à réagir...

Bien que l'élément imprévu soit quelque peu fantaisiste, il faut que la scène elle-même appartienne à la réalité quotidienne, et qu'elle demande un haut degré de compétence linguistique. Une variante de l'exercice

consiste à donner au groupe une scène quelconque, et, après quelques minutes, d'annoncer, ex machina, un changement d'environnement auquel les participants soivent s'adapter (la température a baissé de 20°, par exemple).

Les *improvisations* donnent aux étudiants la possibilité de se servir de registres différents, et de connaître les différents rôles qu'ils risquent de jouer dans le pays étranger (celui de passager, sinon celui de pirate de l'air!).

Les *simulations* donnent aux étudiants la possibilité d'être eux-mêmes dans des situations très variées. C'est là qu'on peut faire appel aux sentiments et aux opinions personnels, en montant des débats, et en proposant des simulations autour de sujets qui touchent de près au moins quelques membres du groupe.

Pour conclure, disons que certains problèmes associés avec ce genre d'exercice sont facilement surmontés. On dira, par exemple, que le fait de jouer un rôle est artificiel. Nous répondons qu'il est possible de faire comprendre aux étudiants à quel point nous jouons tous plusieurs rôles dans la vie quotidienne: il faut que les participants *créent* les rôles, plutôt que de les *jouer*(12), de sorte que l'évolution de la scène dépende de leurs actions. Nous savons des psychologues que c'est en prenant un rôle que nous pouvons assimiler des modifications de comportement(13). On dira aussi qu'en simulant quelque chose qui concerne l'étudiant de près, on risque de provoquer des réactions difficiles à contrôler: mais l'exercice est conçu de façon à permettre à l'étudiant ou bien de jouer un rôle, ou bien d'exprimer ce qu'il pense vraiment. C'est ce dernier qui est l'emploi le plus authentique qui soit du langage, et qui est en général absent du cours de langue. Finalement, on fera l'objection que nous demandons à nos étudiants des dons de comédiens: on ne peut que répondre, par les mots d'un acteur-enseignant, que «the qualities needed for the best acting are also those qualities required for the fullest living»(14).

(1) Discussion de *La forme et le sens dans le langage*, dans BENVENISTE, *Problèmes de linguistique générale II*, 1974.

(2) Communication de GUILFORD à l'American Psychology Association, 1950.

(3) Voir, par exemple, le chapitre de BARRON dans TAYLOR éd., *Widening Horizons in Creativity*, 1964.

(4) S. TOMKINS & C. IZARD, *Affect, Cognition and Personality*, 1966.

(5) Nous employons ce mot dans le sens des «ethnométhodologues». Dans *The Presentation of Self in Everyday Life* (1969), GOFFMAN parle d'une dialectique fondamentale qui sous-tend chaque rencontre où nous formons une certaine idée de nos interlocuteurs en même temps que nous essayons de projeter une certaine image de nous-même.

(6) Tel que le «notional syllabus» proposé par D. Wilkins.

(7) Ces buts sont aussi ceux de la «psychologie humaniste». A ce propos, voir, B. GALYEAN, *Working on Humanistic Language-Teaching*, dans *JARVIS* éd., *An integrative approach to language-teaching*, ACTFL Review 8, 1976.

(8) Par exemple, OLLER & RICHARDS, *Focus on the Learner*.

(9) Ressemblant au «semantic differential» d'Osgood et de Sebeok.

(10) Comme, par exemple, ceux de GETZELS & JACKSON, dans *Creativity and Intelligence*, 1962.

(11) *Le français dans le monde* 67, 1969.

(12) On a fait une distinction pertinente e nanglais entre le «role-taking» et le «role-*making*»; voir, par exemple, TURNER dans A. M. ROSE, *Human Behaviour and Social Processes*, 1969.

(13) Voir Roger BROWN, *Social Psychology*, 1965.

(14) J. HODGSON & E. RICHARDS, *Improvisation*, 1974, p. 11.

JACQUELINE BOULOUFFE

UNE TECHNIQUE D'ANIMATION DE LA CRÉATIVITÉ

Les deux démarches le plus couramment proposées à l'élève lorsqu'on lui demande de réutiliser la matière reçue sont les suivantes. Étant donné le modèle qui voici, par exemple: «Bill is going to the circus», invente ou construis d'autres phrases ayant la même structure, ou bien étant donné qu'un cirque va bientôt visiter la région, invente des phrases qui traduisent ton désir de t'y rendre, ton souvenir d'autres représentations ou ton imagination de ce que le prochain spectacle te réserve. La première des deux démarches place l'élève devant une servitude linguistique, la seconde devant une servitude psychologique. L'une et l'autre de ces servitudes peuvent être assouplies afin de permettre à chaque individu de manifester sa créativité.

Le présent exposé défend deux points de vue. Le premier point de vue est que l'assouplissement de la servitude psychologique n'entraîne pas ipso facto celui de la servitude linguistique. Ce n'est pas parce que l'élève est laissé libre de parler du cirque s'il aime le cirque, ou de tout autre sujet, que les moyens linguistiques se présentent spontanément à son esprit. Le manque de créativité réside autant dans la paralysie des moyens de dire que dans la pauvreté de l'inspiration. Le second point de vue est le suivant: l'offre d'un modèle à transformer par des substitutions, fusions, ou autres modifications n'est pas la meilleure invitation à l'assouplissement de la servitude linguistique, que l'élève soit motivé ou non. Certains exercices peuvent motiver l'élève à cause de l'attrait ludique qu'ils présentent. Souvent ils impliquent la mémoire lexicale, un certain art d'agencer la matière et le souci d'observer la consigne de l'exercice sans entraîner pour autant l'appropriation.

La technique que nous proposons est également actionnée par des consignes. Malgré que celles-ci soient brèves, le même danger nous guette donc: le respect des consignes peut prendre le pas sur l'authenticité de l'expression. Cependant le procédé nous paraît original et productif pour les raisons suivantes:

— l'élève placé devant la nécessité de réutiliser la matière connue dans une situation qu'il n'a jamais rencontrée est libre de faire appel aux moyens de dire qu'il juge appropriés;

— l'élève n'est pas abandonné à lui-même si les moyens de dire lui font provisoirement défaut;

— le professeur oriente l'élève vers la puissance intérieure qui l'habite plutôt que vers la servitude extérieure que représenterait un énoncé à répéter ou à modifier.

Qu'est-ce que cette puissance intérieure qui habite l'élève à un moment donné du cours? Ce sont les structures dont il a saisi l'agencement et la capacité de réutilisation, même si momentanément il ne peut actualiser cette capacité. Pour chacune de ces structures, il a cependant mémorisé une phrase type.

La technique proposée consiste pour le professeur à aligner les démarches suivantes:

1. Tenter d'éveiller la puissance intérieure au moyen d'instructions d'*orientation* telles que:

   Ask a question, Ask Mary a question, You are John ask Mary a question, You are John ask Mary a question about the circus, You are John ask Mary a when question about the circus.

   qui cernent de plus en plus près la chose à dire, ou du moins une des choses à dire, en rendant la situation de plus en plus perceptible à l'élève. Devant l'absence d'expression spontanée, la servitude psychologique est provisoirement augmentée sans qu'il soit indiqué pour autant avec netteté ce que sera la construction de l'énoncé.

2. Au cas où le recours aux instructions d'orientation resterait inopérant, recourir au *rappel* de la phrase type la plus proche par son agencement interne de la phrase à dire. Au mépris du principe qui veut que seul l'impact de la situation éveille la phrase à dire, cet impact est ici conjugué avec l'impact de l'agencement connu dont il faut faire apercevoir l'utilité présente.

3. Si le rappel de la phrase type ne suffit pas à susciter l'énoncé attendu, provoquer cet énoncé par l'établissement d'analogies successives au départ de la phrase type. Ces analogies sont amenées par des instructions de *cheminement*.

Dans le présent exposé, je m'étendrai quelque peu sur cette troisième étape du procédé. J'espère avoir situé la technique dans son cadre pédagogique. La créativité qu'elle active n'a pas pour base une libération psychologique. Il s'agit plutôt d'une libération linguistique, non dans le sens que l'élève dit nécessairement ce qu'il veut, mais dans le sens qu'il découvre les possibilités jusque-là inexplorées des moyens qu'il possède. Dans ses grandes lignes, le procédé se ramène à ceci:

— Le modèle, au lieu d'être fourni, est rappelé. Ceci modifie la démarche adjuvante de manière imperceptible, mais décisive:

$$S \rightarrow R \text{ se change en } \rightarrow R\ (S).$$

— Le professeur devient animateur. Il anime le souvenir et le transfert. Il a lui-même intégré les phrases types disponibles qu'il peut apparenter avec les énoncés visés. Il établit sans hésitation les relais de cet apparentement.

Voici deux séries d'exemples. Les premiers sont préconstruits en prévision de cheminements éventuels. Les seconds sont retracés d'après des enregistrements sur bandes magnétoscopiques de leçons réelles.

Je vous présente six exemples préconstruits afin d'illustrer diverses modalités de la technique. L'exemple 1 procède par substitutions. L'énoncé visé est l'analogue fidèle de la phrase type. Il suffit pour y parvenir d'une substitution de terme à terme à chaque poste. Les substitutions se font une à une. A chaque fois, une phrase en résulte sous l'impulsion d'une illustration appropriée. Aucune de ces phrases intermédiaires ne présente d'implausibilité sémantique. L'accolade $\begin{cases}\text{Tape}\\ \text{P}\end{cases}$ indique que la phrase est soit produite par l'élève, soit écoutée au moment où un mot seulement fait obstacle à la compréhension. Selon que la phrase est à construire ou à présenter, le procédé s'intègre à la phase de production ou à la phase de réception.

Dans l'exemple 2 l'implausibilité sémantique qui résulterait de la substitution directe à savoir «four cups of toast» ou «four pieces of tea» est évitée par le recours à deux termes intermédiaires: «glasses» et «lemon». Jusqu'ici seule l'instruction «change» a été utilisée.

L'exemple 3 illustre la nécessité de recourir aux instructions de changement de personne «You are Alice» fait dire «I went» au lieu de «My sister went».

L'exemple 4 est plus complexe. Il utilise deux fois l'instruction du changement de personne pour passer de «you» à «they» et de «they» à «it». De plus, l'une des substitutions se fait du syntagme «eat lunch» au terme unique «work». On aurait dû prévoir un relais de plus «When do they eat?» Les verbes comme «eat» qui peuvent s'employer soit transitivement soit intransitivement sont toujours de grande utilité.

L'exemple 5 cumule les modalités. Nous y trouvons le passage du syntagme au terme: «do some shopping» / «come down»; le changement de personne est utilisé à deux reprises en vue d'obtenir «me», puis «us» au lieu de «you»; l'énoncé est raccourci «When do you want us back» puis allongé «When do you want us back for tea» sous l'effet des instructions «shorter» et «longer». Mais surtout, il y a prévision d'accrochage, sur le rappel de «come down» à l'aide d'un croquis. Si la diapositive d'origine est nécessaire, elle est projetée à nouveau; c'est alors l'énoncé «come down» qui est obtenu, non son intégration dans la phrase type en remplacement de «do some shopping». Cette intégration n'est obtenue que si le professeur prend soin de répéter ou de faire répéter la phrase type avant de passer à l'instruction de changement.

Enfin l'exemple 6 montre la nécessité de se représenter correctement les priorités au sein de la structure. Si les efforts d'élucidation sont d'abord dirigés sur «I'm sure», deux inconvénients vont survenir: d'abord «I'm sure» sera répété isolément et de ce fait sans investissement de sens; ensuite sa relation au reste de la phrase sera difficile à établir. Dans le cheminement

adopté, «I'm sure» est considéré comme subordonné à «it's going to snow», leque lest élucidé en premier lieu. «I'm sure» est simplement assimilé à «yes» dans «yes, it's going to snow» qui est obtenu sans difficulté. Cet exemple illustre la supériorité de l'impact de l'agencement sur l'impact de la situation. En effet, la relation de «I'm sure» au reste de la phrase est difficile à établir situationnellement. Aucun geste ne la traduit sans équivoque das plus d'ailleurs qu'une question du genre de «Is it going to rain or is it going to snow?»

Les exemples vécus montrent l'utilisation conjointe des trois types d'instructions: les instructions d'orientation, de rappel et de cheminement. Ils montrent le professeur aux prises avec diverses contingences: si l'élève démuni reconstitue avec difficulté le modèle, il faut lui donner les moyens d'en retrouver la trace, essayer des amorces progressives, appeler d'autres élèves à l'aide. Si l'élève est imaginatif, il convient d'accepter ses propositions.

CONCLUSION

Le procédé nous paraît pouvoir s'adapter à toute méthode. Il tire parti de la mémorisation parfois jugée outrancière qui résulte de la phase de répétition. Ici cette mémorisation est un atout: l'élève qui a accroché de façon définitive la phrase type à l'image correspondante répond souvent instantanément à son rappel.

Le mécanisme de transfert est davantage encouragé par ce procédé que par l'approvisionnement en modèles disparates dont j'ai dénoncé la pratique excessive en début d'exposé. L'intérêt relatif suscité par cette dernière pratique cache deux faiblesses. Comme je l'ai déjà dit, l'intérêt pour la consigne tend à supplanter l'intérêt pour le contenu de l'exercice. Ensuite, on voit mal quelle impulsion cette pratique imprime à la créativité. Elle part d'un a priori peu convaincant, à savoir que la complexité croissante des structures est de nature à garantir leur réutilisation. Or quelle que soit la complexité de la phrase, l'opération demandée dans les exercices restant la même, l'élève subit le même asservissement. Dans le procédé proposé, c'est l'opération elle-même qui varie. Les trois démarches auxquelles le professeur est censé se livrer sont en soi une gradation: il joue successivement sur la servitude psychologique et sur la servitude linguistique, aggravant momentanément la première au profit d'un relâchement de la seconde, et il règle l'ampleur de son intervention d'après les besoins de l'élève. L'élève est d'abord invité à fonctionner sans cheminement. Si le rappel est nécessaire, il est toujours ramené à ce qu'il connaît. L'approvisionnement constant en modèles épars procure à l'élève l'impression frustrante de ne rein posséder. Ici, le recours se fait à un fonds solide, aussi condensé que possible, d'où les énoncés se ramifient. En fait, c'est à l'installation de ce fonds indispensable que le procédé contribue. On peut penser que sans ce fonds, aucun langage, premier ou second, ne se trouve en état de fonctionner. Si la créativité n'est pas spontanée, c'est d'abord dans le manque de solidité de ce fonds que nous en trouverons la cause. L'assurance conquise en y remédiant contribuera à son tour à la libération psychologique.

Exemple 1

Enoncé visé: He's running after the cat

T Remember

P He's going to the circus

T (Change) going

P He's running to the circus

T (Change) circus

P He's running to the cat

T (Change) to

{P He's running after the cat
Tape

Exemple 2

Enoncé visé: Four pieces of buttered toast

T Rem (diapositive)

P Four cups of tea

1

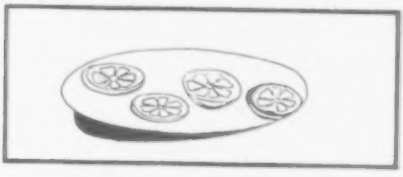
T Change cups (image 1)

P Four (glasses) of tea

2

T Change tea (image 2)

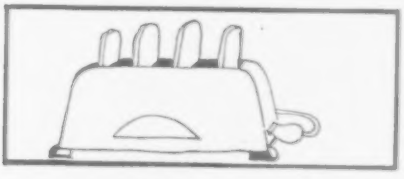
P Four (glasses) of (lemon)



3

T Change glasses (image 3)

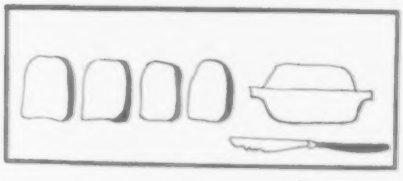
P Four pieces of lemon



4

T Change lemon (image 4)

P Four pieces of toast



5

T Longer (image 5 + diapositive)

P Four pieces of buttered toast

Tape

Exemple 3

Enoncé visé: I went to the library

T Rem

P Did you go to the French movie last night?

P No, I was busy. But my sister went.

T Complete

P My sister went to the French movie

T You are Alice

P I went to the French movie

T Change French movie

P I went to the library

Tape

Exemple 4

Enoncé visé: When does the ticket-window open?

T Rem Q to Mary and John

P When do (you) eat lunch?

T Q about Mary and John

P When do (they) *eat lunch?*

desks

T Change eat lunch

P When do they *work?*

8

T Change work

P When do (they) open?

T Speak about the store

P When does (it) open?

T Change it

P When does the ticket-window open?
Tape

Exemple 5

Enoncé visé: When do you want us back for tea

T Rem (diapositive)

P I want you to do some shopping

T Change do some shopping

P ———————

T Look Rem (diapositive)

P Come down

T I want you to *do some shopping* Change do some shopping

P I want (you) to *come down*

T You are Richard Yes Q to Mummy

P Do you want (me) to come down

T When Q

P When do you want me to come down

T You are Richard {and / with} Barbara

P When do you want (us) to come down

T Change down ← □

P When do you want us to come back

T (Shorter)

P When do you want us back

T (Longer)

{P When do you want us back for tea
{Tape

Exemple 6

Enoncé visé: I'm sure it's going to snow

T Yes Q about snow

P Is it going to snow?

T Answer

P Yes, it is

T Complete

P Yes, it's going to snow

T Change yes

P I'm sure it's going to snow
Tape

Exemple vécu A

Picture 5

T Who's speaking?
P Mummy is speaking
T You are Mummy. Speak to Margaret. You are in the kitchen now.
She makes P move to the kitchen. She shows the cupboard on the picture.
P ?
T Yes Q about a cake
P ?
T Rem she draws a table with a cup on it What's this?
P This is a table
T And what's this?
P It's a cup
T Yes Q about a cup
P Where is the cup?
T Yes Q about a cup
P *Is there a cup on the table?*

Modèle 1

T Good. Repeat
P Is there a cup on the table? (6)
T Now change cup; she puts a cake instead of the cup on her drawing look
P Is there a cake on the table? (5)
T Change table She replaces the cake in the cupboard
P Is there a cake on the cupboard?
T Look Is there a cake *on* the cupboard she shows the meaning of *on* by putting her left hand on her right rand. Change *on*
P Is there a cake in the cupboard? (5)
T Answer
P Yes, there is (2)
T Complete answer
P There is a cake in the cupboard
T Complete your answer You are Mummy you are speaking to Margaret gesture There is a cake ... in the cupboard
P ?
T Repeat the answer
P There is a cup in the
T Shows the cake
P There is a cake in the cupboard (3)
T Now complete the answer There is a cake gesture No? listen
She projects slides 10, 11, 12 film 2 J. C. Tea-time
You remember the film? Speak now
P *There is a cup for Harry*

Modèle 2

T In the film, it is not 'there is a cup for Harry', it's a question, she shows interrogation mark, but it's right There is a cup for Harry. Change Harry short
P There is a cup * with he
T No, There is a cup *for* Harry Change Harry short
P There is a cup for he, for him
T For him, good Now change him, speak to Harry
P Is there a cup There is a cup for you
T There is a cup for you, good. Now rem you are Mummy, speak to Margaret about a cake She places the cake right
P There is a cake for Harry
T For Harry? That's Harry she shows Harry on the slide
P For you
T For you
P In the cupboard
P There is a cake for you in the cupboard (5)

PAUL FORT

DYNAMIQUE DE L'APPRENTISSAGE DE L'ANGLAIS: CRÉATIVITÉ ET LES DERNIÈRES TENDANCES DE LA MÉTHODE STRUCTURO-GLOBALE AUDIO-VISUELLE SGAV

Ses fondements et ses techniques pédagogiques ont, depuis 20 ans, lié la méthode audio-visuelle structuro-globale SGAV à l'activité créative de l'apprenant: plus que de simplement faire appel à la créativité, elle postule celle-ci comme étant le processus même d'apprentissage d'une langue: tant au niveau phonologique que lexico-sémantique et morpho-syntaxique, les choses se passeraient comme si l'étudiant partait d'une perception tout à fait globale de la langue étrangère et l'approchait progressivement dans ses mécanismes les plus subtils grâce à sa propre activité structurante, donc créative, d'où le terme «structuro-global». Quant aux techniques pédagogiques qui en découlent, le souci de ne pas avoir recours à la langue maternelle mais plutôt à la situation via l'image dans le processus d'élucidation du message reçu, les stratégies visant à permettre l'approche progressive des mécanismes par approximations successives et l'importance accordée à la phase dite d'exploitation, elles témoignent clairement d'une intégration de l'apprentissage dans la créativité de l'élève.

Toutefois, bien que dès le départ délibérément orientée vers une exploitation maximale du processus structuro-global de l'apprentissage, la méthodologie SGAV n'en est qu'à ses premiers pas et, — on vient de s'en rendre compte clairement assez récemment, — ne s'est jusqu'ici appuyée que sur une partie des ressources créatives de l'apprenant, laissant inexplorée une masse énorme de techniques permettant d'ancrer bien davantage l'apprentissage dans la créativité de l'étudiant. Alors que, jusqu'ici, la méthodologie SGAV prévoyait un déroulement de la leçon audio-visuelle assez rigide (présentation, explication, répétition, correction, mémorisation, fixation et exploitation) et qu'elle recourait à un certain nombre de stratégies pédagogiques qui, en dernière analyse, se fondaient assez peu sur la créativité, — je pense ici aux activités de reproduction, de correction phonétique, de mémorisation et de fixation systématique, — les récentes tendances en matière d'enseignement de l'anglais, — langue à laquelle je me limiterai ici, faute d'exemples dans d'autres langues autres qu'à l'état encore expérimental, — ont fait éclater ce déroulement fixe pour proposer

un travail que l'on pourrait diviser en trois phases (nous le verrons, beaucoup plus souples et davantage axées sur la créativité): présentation (sans explication ni répétition ni mémorisation systématique), production par mimes (non verbaux, prosodiques, et verbalisés) et production libre (servant à la fois de fixation non systématique et d'exploitation), le tout s'articulant autour d'exercices d'expression corporelle, de relaxation, de rythmique et d'activités diverses en sous-groupes simultanés.

Un changement qui, présenté sous cette forme un peu lapidaire, peut paraître surprenant, et que je me propose donc maintenant de m'attacher à expliciter et à mettre en liaison avec ses plongées dans la créativité.

Ce changement correspond, en fait, à une nouvelle analyse du processus d'apprentissage d'une langue, selon laquelle la finalité de cet apprentissage étant l'appropriation par l'étudiant des moyens qui doivent lui permettre de s'exprimer et de comprendre, ces 2 activités doivent être placées dans une dynamique qui fait une large place à ce qu'elles ont d'essentiellement créatif. Le processus d'apprentissage de la parole en vient, en effet, à être considéré comme un phénomène lié à la totalité de la personnalité de l'apprenant qui, — pour produire et pour comprendre (et ces activités sont non seulement linguistiques mais aussi, ce qui a trop souvent été ignoré, para-linguistiques, c'est-à-dire proxémiques), — ne peut le faire qu'à trois conditions, dont l'importance est telle et qui ont été si systématiquement négligées jusqu'ici que l'on peut dire qu'elles forment vraiment la partie cachée de l'iceberg: qu'il dispose d'un vécu émotionnel, affectif et intellectuel; qu'il éprouve le besoin d'exprimer ou de comprendre ce vécu; et qu'il ait l'occasion de structurer personnellement (tant au niveau de la perception qu'à celui de la production) avant d'extérioriser.

Afin de mettre en place ce processus créatif, la méthodologie nouvelle tente donc de répondre aux sept nécessités suivantes, qui découlent directement de cet état de choses:

— susciter le vécu;
— susciter le besoin d'expression et de compréhension;
— faciliter l'expression et la compréhension en général;
— faciliter l'expression et la compréhension linguistique;
— faciliter l'expression et la compréhension proxémique;
— respecter la structuration personnelle;
— favoriser l'expression personnelle et l'innovation.

Abordons maintenant l'examen des moyens que la nouvelle méthodologie utilise afin de répondre à ces sept nécessités, et c'est à cette occasion que nous verrons dans quelle mesure elle s'écarte de la SGAV dite de première génération et en quoi en éliminant et en remplacant ou en transformant certaines stratégies pédagogiques utilisées jusqu'ici, elle devient plus à proprement parler structuro-globale, c'est-à-dire une pédagogie de l'exploitation maximale de la créativité de l'apprenant.

Orienté sur son aspect «créativité», ce n'est que par le biais de cette perspective que je pourrai faire de temps à autre allusion à la manière dont, concrètement, un cours donné selon cette méthodologie peut se dérouler, sans avoir l'occasion de m'y attacher systématiquement. C'est pour clarifier ce déroulement, à titre indicatif, que je propose en annexe un plan schématique de la progression d'un cours et d'une leçon.

La première préoccupation est donc de susciter un vécu émotionnel, affectif et intellectuel, condition essentielle au besoin de structuration et d'expression/compréhension proxémique et linguistique. A cet égard, la grande innovation de cette méthode, que nous appellerons — pour plus de facilité — de deuxième génération, réside dans la prégnance et le contenu affectif, émotif et «intellectuel» des situations audio-visuelles proposées: il ne s'agit plus de «grammatical puppets» stéréotypes, fades et sans personnalité utilisant un «anglais (trop) fondamental» dans des situations qui, toutes «daily life» qu'elles étaient, n'en étaient pas moins vécues comme quelque peu stéréotypées aussi («visit», «At the hotel», «In the restaurant», «At the post-office», pour ne citer que quelques exemples communs aux méthodes d'anglais, de néerlandais et d'allemand) mais surtout comme peu motivantes et, en fin de compte, comme très peu engageantes. Ici, au contraire, chaque personnage, en plus d'être typiquement anglais, a sa personnalité propre (une personnalité toujours attachante et susceptible d'empathie), les situations sont vraiment authentiques et très engageantes («Friend in need», «Sorry, wrong number», «A musical evening», «Life «with mother», «Mothers-in-law», «Songs-in-la», «Join the party», etc.) et ce sont elles qui président au choix de la langue, qui, par conséquent, a tout le naturel de situations qui comportent un véritable vécu.

Le style bande dessinée des images, par ailleurs très expressives, l'utilisation de bruitages, le ton des répliques entièrement dépourvu du didactisme qui imprégnait les enregistrements des méthodes de première génération, l'humour qui émaille chaque situation, de même que l'accent mis sur le vécu groupal (sur lequel nous aurons l'occasion de revenir) sont autant d'éléments qui viennent s'ajouter à cette authenticité des personnages, des situations et de la langue pour installer, dès l'abord, chez l'apprenant un vécu maximal.

Une deuxième fonction que s'assigne la nouvelle méthodologie est de susciter le besoin de comprendre et d'exprimer ce vécu. A cet effet, outre l'intensité du vécu dont nous venons de parler et qui est poussée à un point tel qu'il demande à être partagé, et à côte de la situationalité de toutes les activités langagières (aucune ne se passe en dehors d'un acte de communication dans le groupe-classe qui crée le besoin), la tendance est de susciter une atmosphère ludique constante qui permet de faire naître le besoin de s'exprimer pour le jeu et non pour apprendre ou parce qu'il le faut; cette atmosphère se traduit par l'introduction d'un certain nombre d'activités nouvelles:

— Les jeux grammaticaux: alors que, — suivant le principe de créativité et d'auto-structuration en situation, — il n'est plus prévu le moindre exercice grammatical systématique, que se soit au départ de situations

du type «grammatical structures» et «grammar in pictures» de triste mémoire ou à l'occasion d'activités semblables à la traditionnelle phase de fixation, la morpho-syntaxe de la langue s'acquiert maintenant par les multiples activités de réception et de production en situation sans aucune systématisation. Dans chaque cas, toutefois, où cette auto-structuration morphosyntaxique gagnerait à être facilitée par des activités spécifiques, c'est à des jeux qu'il est fait appel. Ainsi, par exemple, les degrés de comparaison pourront être «fixés» grâce à un jeu qui consiste à demander aux étudiants d'imaginer qu'ils participent à un cocktail et de converser à bâtons rompus en n'utilisant que des superlatifs et/ou des comparatifs. De même un jeu par sous-groupes de trois permettra l'utilisation intensive du discours indirect: chaque groupe comporte un émetteur qui chuchote quelque chose à l'oreille d'un messager qui est chargé d'aller transmettre l'information à un récepteur (*«John says that...»*, *«Pat asks if...»*, etc.), qui, à son tour, devient émetteur et transmet réponse, question, etc. (*«Ask her what...»*, *«Tell him that...»*, etc.) via le messager (*«She tells you that...»*, *«He asks you what...»*, etc.) et ainsi de suite. On le voit, le but est d'éviter toute activité langagière qui, par son artificialité et son caractère par trop didactique, lui ferait perdre sa situationnalité et son caractère créatif, c'est-à-dire sa réalité, son caractère langagier même.

— Les jeux rythmiques et prosodiques: nous le verrons, la correction phonétique, — procédure réanalysée comme directive et non situationnelle, donc inadéquate, — est remplacée par ce que l'on pourrait appeler un «travail phonétique»; nous reviendrons sur les objectifs, les raisons et les modalités de cette activité, mais ce qui nous importe à ce stade de l'examen de la méthode est, une fois de plus, son caractère ludique. C'est en effet par le biais de jeux tels que l'écoute de morceaux de musique et de messages linguistiques, leur expression instrumentale (tambourins) ou corporelle (battements de mains, danses, mouvements et déplacements rythmés individuels ou en groupes sous forme de ballets ou non) que l'étudiant est sensibilisé aux éléments suprasegmentaux (rythme et intonation) de la langue.

— Les exercises de présensibilisation affective: outre leur caractère ludique et leur rôle essentiel dans la compréhension (cf. infra), ces jeux constituent un facteur important de la mise en état de besoin. Il s'agit, avant certaines situations audio-visuelles, — principalement au 2e niveau, — de demander à l'étudiant de mimer (non verbalement donc) une situation frustrante similaire de celle qui va lui être proposée. Je pense, par exemple, à l'exercice qui consiste à faire mimer à la classe le rôle d'un demandeur d'emploi qui malgré toutes ses qualités se voit impitoyablement refuser le poste qu'il postule ou encore à celui où les participants sont appelés à mimer l'attitude d'un jeune embarqué, malmené et interrogé par des policiers qui le soupçonnent à tort d'être ce voyou qu'ils recherchent pour divers méfaits. Le sentiment de frustration qui résulte de l'inhibition verbale conduit invariablement à un besoin irrésistible de s'exprimer dès que le momente est venu.

— Les mimes autres que ceux de pré-sensibilisation affective: ils sont nombreux et, nous le verrons, ils remplissent diverses fonctions et revêtent plusieurs formes. Dans tous les cas, un des résultats qu'ils permettent d'obtenir est, — pour ne rien dire de leur contribution à l'atmosphère ludique et des jeux de rôles (activités hautement créatrices et stimulantes) qui y sont liés, — l'apparition du besoin d'expression verbale par inhibition de la parole.

La troisième nécessité à laquelle la méthode SGAV dite de deuxième génération se propose de répondre est de faciliter l'expression et la compréhension en général. Parmi les moyens qu'elle offre pour y arriver, il faut citer:

— le travail constant en petits groupes simultanés, le groupe créant *per se* les conditions nécessaires à cette communication;

— les exercices visant (surtout en début d'apprentissage) à la cohésion du groupe-classe et à la constitution d'un vécu groupal solide — cohésion et vécu sans lesquels les échanges ne pourraient être, au mieux, que rares, inhibés et superficiels, c'est-à-dire qu'ils n'impliqueraient que très peu la personalité entière de chaque participant en tant que membre du groupe (exemples: exercices de présentation mimés, de présentations physiques, de sculpture, de machine humaine, de syntonisation (*tuning in*), etc.);

— l'énorme diversité des activités qui tendent à permettre à l'apprenant de se libérer de ses contraintes psychologiques, à faire tomber les barrières qui entravent la communication et à faciliter l'affirmation, l'expression et la compréhension des personalités, ce que favorise d'ailleurs aussi la dynamique même de la classe, où les participants sont bien moins souvent assis dans leur fauteuil qu'assis à terre sur un coussin, couchés sur la maquette ou debout à se remuner, à gesticuler, à danser ou à déambuler dans un mouvement perpétuel, fonction des activités proposées (exemples d'exercices de mise en condition: sketches non verbaux, sculptures humaines, danses, etc.).

Quant à la facilitation de l'expression et de la compréhension linguistiques à proprement parler, la nouvelle méthodologie s'y emploie:

— en multipliant au maximum les messages linguistiques proposés et les situations de communication (en une heure de temps, chaque étudiant est régulièrement amené à écouter au moins deux messages différents, à écouter et à regarder une à cinq situations audio-visuelles différentes, à participer à une bonne dizaine de mini-conversations, à se livrer à une vingtaine de variations expressives et à communiquer pendant cinq à vingt minutes dans le cadre d'activités telles que sketches, jeux de langue, débats, dramatisations de films muets, etc. — le temps moyen d'écoute active en situation et de production linguistique étant de 45 à 50 minutes par individu par heure de cours, les sous-groupes fonctionnant simultanément);
— en organisant un travail cyclique des situations audio-visuelles (chaque situation peut, — et certaines doivent, — être abordées à plusieurs

reprises à des niveaux de profondeur d'approche différents) et en proposant une répétitivité intensive des activités d'imprégnation auditive (chaque morceau d'imprégnation étant écouté jusqu'à dix fois au cours d'un même cycle);

— en offrant, au niveau des situations audio-visuelles des images dont le sémantisme est presque aussi prégnant que celui des bandes dessinées ou des films muets, — l'image n'étant plus, au départ du moins, un simple support sémantique de l'énoncé, mais une véritable image-situation vis-à-vis duquel le texte est redondant non seulement sur le plan sémantique mais aussi situationnel et affectif, ce qui a pour effet une élucidation quasi immédiate de l'énoncé, facteur important de compréhension et, par là, d'expression;

— en organisant, comme nous l'avons vu, des exercices de pré-sensibilisation affective avant la situation audio-visuelle, de telle sorte que l'étudiant, — au moment où il aborde celle-ci, — possède un vécu qui lui permet de se placer dans la peau des personnages en présence et, partant, de quasiment anticiper sur ce qu'ils vont pouvoir dire.

Vu l'importance que j'ai soulignée plus haut de l'expression et de la compréhension gestuelles dans l'acte de communication, la nouvelle tendance SGAV s'attache à la développer chez l'apprenant à l'aide de deux principaux types d'activités:

— les mimes liés aux situations audio-visuelles qui, — en début d'apprentissage, du moins, — se succèdent, pour chaque séquence travaillée, en trois phases: le mime non-verbal de la séquence, afin d'éviter une oblitération du geste par l'activité verbale; le mime intoné (le geste étant installé, on introduit le suprasegmental afin d'éviter une oblitération de celui-ci par le segmental) et enfin le mime verbalisé, qui par là même perd son nom de mime mais permet l'expression aux trois niveaux gestuel, suprasegmental et phonémique;

— les exercices d'expression corporelle et gestuelle non directement liés à la situation audio-visuelle travaillée (sketches non verbaux, mimes individuels, expression corporelle pure, etc.) visant à rééduquer cet aspect trop souvent négligé de l'expression — celle, créative, d'un vécu émotif — et, par là, à arriver petit à petit à améliorer l'expression linguistique tant au niveau du rythme et de l'intonation qu'au niveau de la spontanéité et de la richesse affective.

Mais une des innovations majeures en matière de créativité est le souci de respecter la structuration personnelle de l'apprenant. Ce souci se traduit sur plusieurs plans:

a) Nous avons vu que nombre d'éléments (la prégnance affective, situationnelle et sémantique de l'image, les bruitages, etc.) rendent inutile la traditionnelle phase d'explication lors de laquelle le professeur se substituait jusqu'ici à l'étudiant dans le processus de structuration du linguistique et venait par là étouffer tout ce que se processus pouvait avoir de créatif, de productif et d'efficace.

b) Il en va de même pour les phases de répétition et de correction phonétique. Il ne s'agit plus, comme cela a souvent été le cas jusqu'ici, de demander à l'étudiant de se placer dans une position statique et d'imiter docilement d'une manière hautement a-situationnelle un «modèle» qui allait servir à lui imposer une correction ayant le même effet d'étouffement de cette créativité qui préside au processus d'approximations successives par essais et erreurs propre à l'étudiant. La préoccupation est maintenant de faciliter son auto-structuration en lui laissant d'abord tout le temps nécessaire à une bonne intégration et à cette structuration personnelle, — temps dont la longueur (de 5 minutes à 3 mois selon les cas) est laissée à l'appréciation de l'apprenant. Et ce n'est que lorsqu'il se sent prêt à produire, — un peu comme l'enfant qui ne se met à parler que bien longtemps après avoir intégré et structuré, la production étant souvent en retard de pluseiurs mois sur la compréhension, — ce n'est qu'à ce moment qu'il est invité à produire sans avoir eu à passer par de la reproduction, et ce en un premier stade en se contentant des éléments suprasegmentaux, et puis seulement en utilisant le segmental. Et, à cet égard, de nouveau, entière liberté lui est laissée, — comme c'est d'ailleurs le cas pour le lexique et la morpho-syntaxe, — de se structurer lui-même, — de se «créer» lui-même, — par approximations successives son système suprasegmental et phonologique. Tout ce que fait l'enseignant, c'est non pas imposer une structuration mais aider à cette auto-structuration par ce que l'on appelle du travail phonétique, travail qui ne s'effectue donc jamais en cours de production (ce serait de la correction), mais en dehors, en tant qu'activité préparatoire. C'est ainsi que quelques minutes par heure de cours sont consacrées à de la sensibilisation rythmique et mélodique sur la base d'abord de morceaux de musique, ensuite d'énoncés appartenant à la situation audio-visuelle ou encore de *limericks* (tambourins, danse, intonements, variations expressives, etc.) ainsi qu'à un entraînement à la maîtrise de la respiration et, pour ce qui est du segmental, à la maîtrise du tonus neuro-musculaire en vue de permettre une adaptation de celui-ci à la production correcte de chaque type de phonème.

Essentiel, donc, est un respect de la créativité de l'étudiant dans son son processus d'apprentissage, qui se traduit dans le remplacement des phases d'explication et de correction par des moyens plus appropriés aux principes structuro-globalistes, dans la suppression pure et simple des pseudo-activités de répétition, de mémorisation et de fixation, — ce qui permet de passer directement de l'intégration à la production (qui est, en soi, déjà de la transposition; cf. infra, — dans l'instauration du principe de la primauté chronologique (et quantitative) de la compréhension sur l'expression et dans l'individualisation du rythme d'apprentissage.

A noter, en outre, que les situations audio-visuelles, toutes éloquentes qu'elles sont à la manière des films muets, n'en véhiculent pas moins des messages visuels, situationnels, attitudinaux et affectifs suffisamment «ouverts» pour que l'étudiant ne se sente pas obligé d'en faire une production à ce point fidèle qu'elle en deviendrait une reproduction. Ici encore,

un maximum de latitude est laissée à l'étudiant au niveau de l'intégration et de l'interprétation personnelle des situations qu'il est avant tout appelé à vivre et non à subir.

Nous en arrivons à la septième nécessité à laquelle la méthodologie SGAV de «deuxième génération» tente de répondre dans son effort d'inscrire l'apprentissage dans la créativité: favoriser au maximum l'expression personnelle et l'innovation. Un premier point, à cet égard, concerne précisément la liberté gestuelle, prosodique, lexicale et morpho-syntaxique, etc. qui, comme nous venons de le voir, est laissée à l'étudiant lors de sa production qui suit immédiatement l'intégration de la situation, le but étant de lui permettre d'exprimer *son* vécu de cette situation et non de restituer servilement une situation qui, par là même, lui resterait étrangère, comme c'était souvent le cas jusqu'ici lors de la phase de répétition.

Mais de nombreuses autres activités sont maintenant proposées à l'étudiant en vue de lui permettre une pleine appropriation de la langue: à côte des activités de dramatisation de films muets (dans lesquels, soit dit en passant, les personnages postiches favorisent la projection de l'apprenant dans leur entité), et à côte de sketches d'exploitation libre plus ou moins dans le style traditionnel (quoiqu'ici on ne puisse plus parler d'extrapolation ni de transposition aux circonstances personnelles de l'apprenant puisqu'il n'y a jamais eu de polarisation sur quoi que ce soit de son propre vécu), la méthodologie introduit des exercices de variations émotives (jeux consistant à demander aux étudiants de tenir un même dialogue de deux répliques avec un maximum de variations expressives selon leur imagination et l'expression de l'interlocuteur), de nombreux jeux de langue (qui permettent une quasi infinité d'investissements personnels) et des exercices réguliers visant à développer les facultés imaginatives de chacun.

On pourrait, en traitant de ce renouveau dans la méthodologie SGAV, s'étendre bien davantage sur ses particularités et, notamment, donner certains éclaircissements sur la manière concrète dont progresse une leçon et un cours de ce type (cf. annexe), mais là n'est pas mon propos, l'essentiel étant que, bien plus que d'une méthode, il s'agit d'un *esprit*: celui d'un structuro-globalisme plus vraiment structuro-global, c'est-à-dire davantage encore axé sur une reconnaissance totale de la nature créative du processus d'apprentissage en général et de celui des langues en particulier, où, plutôt que d'asservir avant d'essayer de faire approprier ce qui ne peut plus l'être parce que mal acquis, il convient de s'employer dès le départ et sans relâche à une appropriation immédiate, totale et authentique.

ANEXE

PLAN NIVEAU 1

1. *Leçon 00*: sensibilisation par discussion et par le vécu à l'esprit SGAV, à l'importance du rythme et de l'intonation, de la concentration, de la relaxation, de l'imagination, de l'expression corporelle et gestuelle, de la cohésion de groupe, du rapport oral/écrit, du rapport compréhension/expression, etc.;

2. *Leçon 0*: dialogue de présentations entre les personnages de la méthode et les étudiants;
3. Exercices de *cohésion de groupe* et de *concentration audio-visuelle*
4. *Travail du 1er groupe de 5 unités*
   - 4.1. *situations audio-visuelles 2, 3, 4 et 5*: simple passage audio-visuel;
   - 4.2. *travail de l'unité 1*:
     - 4.2.1. *relaxation* et *concentration* auditive;
     - 4.2.2. *imprégnation auditive;*
     - 4.2.3. *situation audio-visuelle*: plusieurs passages (*présentation*), l'image, le bruitage, la situationnalité, la pré-sensibilisation éventuelle et les jeux de mimes (cf. infra) remplaçant la *phase d'explication;*
     - 4.2.4. exercices de *cohésion de groupe**, *d'expression corporelle**, de *mise en condition*, de *syntonisation** et de *sensibilisation au rythme et à la mélodie* (musicale)*;
     - 4.2.5. *situation audio-visuelle*: plusieurs passages;
     - 4.2.6. *situation audio-visuelle*: travail *segment par segment*, comme suit pour csaque segment:

appropriation production

— plusieurs *passages;*
— *travail phonétique*;*
— *mimes non verbaux* du segment en sous-groupes simultanés et interchangeables*;
— *mimes prosodiques* du segment selon le même procédé*;
— *variations expressives*;*
— *mimes verbalisés* (après 5 à 30 h) selon même procédé;

servant de *structuration phonétique* (en remplacement de la *phase de répétition-correction*) et de *production-appropriation* en remplacement des *phases de répétition, mémorisation et dramatisation «fixe»*

N.B. Entre les segments: exercices de relaxation, de concentration*, de cohésion de groupe*, de sensibilisation musicale*, d'expression corporelle et gestuelle*, imprégnations auditives, respiration* et tonus neuro-musculaire*;

- 4.2.7. exercice d'*imagination;*
- 4.2.8. travail du film muet à dramatiser
- 4.2.9. sketches après 10 à 30 h de cours

approfondissement de l'*appropriation* (en remplacement des *phases de fixation et exploitation*)

   - 4.3. *travail de l'unité 2*
   - 4.4. *travail de l'unité 3*
   - 4.5. *travail de l'unité 4*
   - 4.6. *travail de l'unité 5*
   - 4.7. *nouveau travail de l'unité 1*

cf. 4.2. avec, en outre, ocasionnellement: imprégnations auditives d'unités précédentes ou à venir, jeux de langue (dont morpho-synt.), exercices de pré-sensibilisation, rappels de la leçon 00 et diminution très progressive des activités notées d'un *

5. *Travail du 2e groupe de 5 unités* avec passage à la lecture
6. *Travail du 3e groupe de 5 unités* avec passage à l'écrit
7. *Travail du 4e groupe de 5 unités*

cf. 4

avec adaptation des activités en fonction de l'évolution du groupe et des participants + diminution très progressive des activités notées d'un *

JACQUELINE GERSDORFF-PAIRON

LA CRÉATIVITÉ CHEZ L'ENFANT. POUR UNE PÉDAGOGIE DE LA CRÉATIVITÉ?

Anderson a dit: «Chez les enfants, la créativité est universelle, parmi les adultes elle est presque inexistante. La grande question est celle-ci: qu'est-il arrivé à cette capacité humaine énorme et universelle?»

Alexandre Dumas a dit: «Comment se fait-il que les enfants étant si intelligents, la plupart des hommes soient si bêtes? Ça doit tenir à l'éducation».

Decroly a répondu: «L'école impose l'immobilité et le silence à des êtres qui doivent apprendre à agir et à s'exprimer.»

Encore vierge, non culpabilisé, l'enfant crée à tout moment. Son imagination est débordante, sa fantasie aussi. Malheureusement, l'éducation, les règles, l'école étoufferont souvent tout ceci. D'où le problème préoccupant de l'apprentissage à l'école: ce qu'on apprend, comment on apprend.

Dans l'enseignement dit «traditionnel», on privilégie la raison et la mémoire. L'esprit d'observation, d'association sont peu sollicités. Les activités manuelles ont une maigre place. L'école est coupée de la vie et l'élève souvent un accusé face au professeur.

Certaines écoles en pédagogie accordent une plus belle place au développement de la personnalité de l'enfant (facultés d'expression et de communication). Tout en suivant le programme officiel, elles pratiquent d'autres méthodes, qui éveillent la prise de conscience de soi et de sa place dans la société.

Attardons-nous ensemble pendant quelques moments, à quelques-unes de celles-ci.

Je parlerai d'abord de l'École Decroly.

Je tenterai ensuite une esquisse de la situation actuelle dans l'enseignement primaire en Belgique.

Enfin, je vous parlerai de l'enseignement Freinet et de mes contacts personnels avec des professeurs d'une école Freinet à Bruxelles, école libre subventionnée qui s'appelle «L'Autre École». Anne Landroit m'a initiée à

cette pédagogie, j'y ai vécu un peu au milieu des enfants. Vous trouverez exposés ici des exemples du matériel pédagogique utilisé et des travaux réalisés. Ces éducateurs ont montré une ouverture d'esprit et un sens de la «remise en question» qui pourrait rendre jaloux certains universitaires.

1. Ovide Decroly, médecin, né en 1871, a été frappé de ce que seulement 15% des enfants profitent de l'enseignement primaire, de ce que cet enseignement systématique des règles grammaticales et de la méthode est absolument ignorant des lois de la psychologie de l'enfant.

Le monde enseigné est le plus souvent étranger à l'enfant. C'est pourquoi «nous avons pris une base biologique», explique Decroly. «Poser un but uniforme, général, c'est davantage courir à l'échec. L'enfant n'est pas ce que l'on veut, il est ce qu'il peut. Notre base doit être bio-psychique (c'est-à-dire tenir compte de la biologie et de la psychologie). De plus, elle sera dynamique, c'est-à-dire que nous aurons à considérer l'enfant en activité, à tenir compte de ce qu'il est à chaque moment.»

Cette base projette un principe qui domine toute la vie de l'école: l'intérêt. «Je tiens compte de l'élément affectif primordial, l'intérêt de l'enfant qui est le levier par excellence»... «Tout ce que je demande de fournir comme connaissance se trouve dans les programmes actuels, seulement il y a une différence, mon but est, en effet, de créer un lien entre toutes les matières, de les faire converger ou diverger d'un même centre. C'est vers l'enfant que tout se dirige. C'est de l'enfant que tout rayonne, et c'est là le fil d'Ariane qui permet à l'esprit de celui-ci de s'orienter, de se retrouver dans les dédales infinis des notions que les siècles ont accumulées». Pas d'effort? Créez l'intérêt. Pas assez d'effort? Créez plus d'intérêt.

L'école est une préparation à la vie. Préparation par l'observation, par l'activité. Le défaut le plus grave de l'école traditionnelle est, selon Decroly, le manque d'activité: le corps et l'esprit n'ont qu'un droit: être tranquilles. A l'école Decroly, lorsqu'on apprend la surface, on part au champ avec un décamètre et on mesure le champ, etc... Chez Decroly, liberté signifie initiative et responsabilité. Discipline et ordre sont fonction d'un but éducatif et non présents pour eux-mêmes.

2. Abordons à présent le deuxième point qui est l'approche de la situation de l'enseignement en Belgique.

Passons d'un extrême à l'autre: Il y a d'abord des parents vivant en communauté qui élèvent eux-mêmes les enfants de celle-ci. A l'expérience, cela se révèle très enfermant pour les enfants, et done négatif (ex.: L'école de tous les jours à Forest).

Il y a l'École Charlemagne (pédagogie non directive).

Il y a l'École Decroly dont j'ai parlé plus haut.

Il y a l'École Hamaide et autres enseignements du même type.

Les écoles Freinet (Claire Vivre à Evere, l'Autre École à Bruxelles, Les Bruyères à Louvain-la-Neuve, etc.).

Les écoles «traditionnelles progressistes» (Les Dominicaines, Don Bosco à Bruxelles etc.).

Les écoles dites «traditionnelles» (Jean XXIII, Mater Dei,...)

3. Les écoles Freinet

A. Théorie:

Parlons enfin de l'école et du mouvement Freinet (pédagogie «nouvelle»)

Essai de définition courte.

C'est une pédagogie matérialiste où la mise en place d'outils et de techniques de travail, toujours perfectibles, permet l'accession des enfants et des adolescents à l'autonomie individuelle et collective et à l'acquisition de leurs savoirs.

Cette pédagogie est dialectique:

— dialectique individu/groupe au niveau des «élèves» des enseignants, des différents groupes d'adultes;
— dialectique théorie/pratique avec mise en œuvre des moyens matériels (outils pédagogiques) et institutionnels (coopérative et correspondance);
— dialectique groupe classe/milieu environnent.

Elle s'appuie sur quatre idées forces:

— le droit à s'exprimer et à communiquer,
— l'analyse critique du réel,
— la prise en charge de soi,
— la prise en charge du groupe.

Les éducateurs du mouvement Freinet recherchent l'efficience pédagogique. Ils travaillent donc à créer des outils correspondant aux idées forces exprimées ci-dessus, à changer dans leurs classes, dans leurs écoles, les relations, à réfléchir sur les processus d'apprentissage, à analyser les situations vécues. Les «enseignés» sont amenés à organiser eux-mêmes leur cadre de travail et leurs apprentissages.

Il est bien évident que l'autonomie individuelle ou celle du groupe dépend de tout le système économique et social dont l'école n'est qu'un rouage.

La pédagogie Freinet ne pourra trouver son plein essort que «dans une société d'où seront prescrites toutes les formes de discrimination et d'exploitation de l'homme». (Charte de l'École Moderne).

C'est donc une pédagogie enfermante. Voici ses principes généraux. Nous verrons après comment ils sont appliqués.

C'est une pédagogie de la réussite
une pédagogie de la découverte
une pédagogie de la motivation
une pédagogie de la communication
une pédagogie globale
une pédagogie ascendante
une pédagogie différenciée
une pédagogie libératrice
une pédagogie démocratique.

Je pourrais ajouter une pédagogie créatrice.

Expliquons brièvement ces quelques termes.

a) Pédagogie de la réussite: Au lieu de culpabiliser l'enfant qui échoue, ce qui entraine mutisme et passivité, on le stimule, on l'encourage et on insiste sur les succès remportés. On valorise les réussites personnelles et collectives.

b) Pédagogie de la découverte: Alors que, selon la conception traditionnelle, le maître enseigne et l'élève écoute, apprend et récite, ici le maître agit comme animateur, de sorte que tous les élèves dans la classe découvrent leur «moi», par la pratique d'activités choisies par eux, découvrent autrui par des travaux en équipe et développent leurs connaissances par l'étude des milieux naturels et humains.

c) Pédagogie de la motivation: L'écolier ne fait pas un travail uniquement imposé par le maître, sous la menace de punition ou avec l'appât de la récompense; il s'affirme en satisfaisant ses véritables intérêts; le moi s'identifie et trouve le moyen de s'exprimer, et quand la satisfaction n'est pas immédiate (projet à long terme), l'enfant s'efforce d'acquérir les notions indispensables pour le développement du projet.

d) Pédagogie de la communication: Dans le traditionnel, le maître parle à ses élèves, il les interroge (sens vertical dans la communication), et si la communication entre les élèves est permise, c'est pour une période très courte et souvent pour corriger les fautes des camarades; ici, la communication est authentique (communication horizontale). On communique ses idées, ses rêves, ses projets, — ce qui est important, car apprendre à parler et écrire, c'est apprendre à communiquer.

e) Pédagogie de la coopération: Traditionnellement chaque enfant travaille seul, le maître divise pour régner, or, la classe doit être coopérative, les enfants doivent s'entraider.

f) Pédagogie globale: C'est la vie dans sa complexité réelle qui constitue le point de départ et d'arrivée des travaux des écoliers; on pratique le décloisonnement.

g) Pédagogie ascendante: On part de la base, — par exemple, en français de textes rédigés par les enfants eux-mêmes; on n'impose donc pas un livre, des textes d'auteurs, etc...; tout part de l'enfant.

h) Pédagogie différenciée: Alors que dans le traditionnel, tous les élèves en même temps doivent aller de la page 1 à la page 101 du livre en un an et au même rythme, ici on individualise l'enseignement selon les difficultés de chaque élève; par exemple, un bon élève en français aura moins d'exercices à faire, en revanche il en fera plus qu'un autre en calcul s'il a un problème. Tout le monde n'apprend pas toutes les mêmes choses en même temps.

i) Pédagogie libératrice: Pédagogie de la contrainte dans la conception traditionnelle: l'élève répète ce qu'on lui enseigne et écrit selon des normes souvent imposées, ainsi l'imagination et le pouvoir créateur se perdent; pédagogie libératrice ici où on exprime ses goûts, ses idées, où on favorise la démarche créatrice.

j) Pédagogie démocratique: Si la méthode traditionnelle favorise les enfants «doués», ici le maître est au service de tous les enfants car ceux-ci, par la vie communautaire, apprennent à assumer des responsabilités et à respecter l'opinion de leurs camarades.

B. Pratique:

a) Le matériel.

— Les enfants n'ont pas de livre.

— Il y a un fichier collectif (F.T.C.) qui comporte toute la matière à voir dans les différentes branches.

— Un fichier auto-correctif contenant des exercices syîstématiques.

Les élèves font les exercices seuls et se corrigent. Certaines fiches sont sans réponse. L'élève fait alors appel au maître qui donne une explication éventuelle.

— Plan de travail et bilan.

Le plan de travail est le projet que l'enfant établit avec le professeur pour une semaine en 1ère, 2ème année et pour 15 jours en 5ème, 6ème année.

Le bilan est l'appréciation du travail réalisé durant la semaine ou la quinzaine.

Appréciation de l'élève lui-même.

Appréciation des condisciples sur le travail de l'élève.

Appréciation du professeur.

Appréciation des parents.

— B T Bibliothèque de travail.

B T J Bibliothèque de travail-journal.

B T 2 Plus adapté aux enfants plus âgés.

B T Son Documents sonores de la bibliothèque de travail.

Ces documents de travail recouvrent tous les intérêts de l'enfant.

Ils sont plus de 1000 par série. Toujours illustrés de photos et avec vocabulaire adapté à l'enfant.

Ces documents sont tous réalisés par des instituteurs ou des gens du métier, proches des enfants.

Les fichiers FTC sont remis à jour: des fiches sont retranchées, d'autres modifiées, d'autres encore ajoutées après avoir été testés dans des milieux urbains, ruraux, favorisés, défavorisés. Les instituteurs font part à ceux qui travaillent aux fichiers de leurs remarques (travail coopératif au niveau des enseignants). C'est donc une pédagogie en constante évolution.

A ces divers matérieux, il faut en ajouter d'autres: pour les mathématiques, des entonnoirs, bouteilles, balances tuyaux, etc... Plus ce que l'animateur lui-même apporte.

Il n'y a pas vraiment de journée-type. Mais, voici cependant un exemple de journée tel que me l'a présenté un professeur.

Au début de la semaine, le professeur et l'élève établissent un plan de travail pour la semaine.

De 9 heures à 10 h 30, les élèves travaillent individuellement sous la direction de l'animateur. L'un fait des exercices de mathématique, l'autre un texte libre, un troisième imprime son texte. Parfois ils travaillent en petite équipe.

On peut comparer la classe à une ruche où chaque abeille vaque à ses occupations.

Puis, il y a collation et détente.

A 10 h 45, le professeur fait une approche systématique, une leçon-synthèse de l'activité des enfants, mise au point, rappel des principes etc...

Après le déjeuner, les enfants sont en «ateliers», ce terme ne significant pas uniquement «artisanat».

Il y a des ateliers intellectuels (recherches), sur la nature, jardinage, visite au musée avec 6, 7 enfants, ateliers créatifs de peinture, etc... mais aux ateliers, on n'abandonne pas les mathématiques, la science... Tout est en tout.

Ceci n'est pas exhaustif, mais seulement un exemple.

Est-il besoin d'insister sur l'autonomie laisséé à l'enfant, la prise en charge de soi, à laquelle on l'éduque?

Cela est aussi l'apprentissage d'une discipline personnelle et de la vie en groupe. On est responsable de son travail.

Ceci est exigeant pour l'enfant, mais on respecte sa personnalité, ses centres d'intérêt.

Il faut noter que ces écoles respectent le programme du ministère, le nombre d'enfants requis par classe.

En fait, elles pratiquent une écoute non directive, une activité, un enseignement directifs.

J'ai posé la question suivante: Y-a-t-il des devoirs à domicile? Anne Landroit m'a répondu: jusqu'en 3ème ils sont interdits par le ministère (sauf pour achever un travail ou un dessin), après c'est une courte application de ce qu'on a fait à l'école, une continuation de recherche.

L'optique de cet enseignement est donc en beaucoup de points différente de celle de l'enseignement traditionnel.

Ici on insiste sur la démarche personnelle, les actes qu'on pose.

Avoir une attitude positive et de recherche face au monde.

N'est-ce pas ce regard curieux sur les choses qui est la soif d'apprendre? Je crois que l'imagination, le pouvoir créatif sont ainsi non étouffés et même stimulés.

Une dernière question, avant de conclure: Comment ces enfants s'adaptent-ils ensuite à notre société, et au secondaire?

C'est très difficile de juger, de jauger, car les individus sont très différents. Aprés 3 ans de maternelle et 6 années primaires, ils ont une marque. Ils sont en général pour une contestation positive à cause des méthodes de travail et de la prise en charge d'eux-mêmes. Ils ont une attitude active et non passive.

Je ne veux pas tirer de conclusions hâtives, en mettant au pinacle cet enseignement plus intégré à la vie, plus complet (manuel et intellectuel), plus social (coopération entre les enfants, entre les enfants et les professeurs), individualisé (tenant compte des qualités de chacun). Il me semble cependant que faire jaillir de l'enfant les démarches de la connaissance sans les lui «plaquer» à heure et date imposées doit mieux permettre à celui-ci d'exprimer sa vraie nature et aider au développement de sa personnalité, donc de sa créativité et de ses richesses cachées.

WILFRIED DECOO

STRATÉGIES SPÉCIFIQUES POUR LE DÉVELOPPEMENTE DE LA CRÉATIVITÉ DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA LITTÉRATURE ÉTRANGÈRE

1. *INTRODUCTION*

L'enseignement des langues étrangères souffre bien des fois d'une transition peu équilibrée de sa première phase, primitive et orale, à une seconde, littéraire et descriptive. Nous remarquons souvent que les élèves apprennent d'abord à s'exprimer correctement dans des situations quotidiennes, faisant usage d'un langage simple et courant, et ceci durant les deux ou trois premières années de leur cours de langue étrangère. Puis apparaissent les textes, d'actualité ou littéraires: leur étude se modèle généralement sur le cours de littérature en langue maternelle, c'est-à-dire la lecture et l'analyse. C'est dans cette analyse que va stagner dans la plupart des cas l'emploi du langage simple, courant, créatif.

L'enseignement du français comme langue étrangère dans la partie néerlandophone de la Belgique tombe ainsi presque toujours sous le coup de ce modèle didactique: après les premières années d'enseignement de base — débutées comme si les élèves n'avaient jamais entendu un mot de français — nos adolescents sont tout à coup confrontés avec des textes à expliquer. Cette confrontation va souvent de pair avec un nouveau professeur de français dans un cycle ultérieur du système scolaire. Une longue tradition humaniste y donne le ton. Mais l'analyse, à défaut d'une aptitude linguistique adéquate, piétine chez les élèves dans la paraphrase, dans les réponses monosyllabiques, ou pire encore dans l'apathie devant ces textes si étrangers qu'ils demandent pratiquement à être déchiffrés. Ce qui manque dans ce processus didactique c'est une continuité dans l'apprentissage et dans l'emploi créatif de la langue parlée, de l'expression quotidienne.

Les textes soumis aux élèves, pour riches et intéressants qu'ils soient, contiennent en effet souvent une quantité de vocabulaire et de structures qui, par leur extension, ne peuvent conduire à une intégration suivie. Nous renvoyons ici aux études sur l'intégration d'un vocabulaire et de structures nouveaux et sur les modalités d'optimalisation quant au nombre, au degré

de difficulté et à la structuration de la répétition d'éléments nouveaux dans une série d'unités didactiques(1). Les textes qui ne correspondent pas aux critères établis à cause d'un déséquilibre dans la progression linéaire découragent les élèves quant ceux-ci ressentent l'insuffisance de la langue apprise antérieurement. Cette situation renforce l'attitude négative qu'un nombre d'élèves développent envers le cours de langue étrangère.

En même temps, un autre problème marque l'introduction trop soudaine de l'analyse textuelle classique, notamment le liage à un texte fini, sans grande possibilité de créativité et de jouissance esthétique, puisque le déchiffrement se superpose à une compréhension immédiate qui inviterait à un envol de discussions faciles ou d'interprétation personnelle. Une erreur fréquente du professeur de langue étrangère à ce niveau est de penser s'adresser à des élèves qui ont pratiquement adopté la nouvelle langue comme langue maternelle. Son débit, ses questions, son commentaire, s'ils plongent les élèves dans un «bain de langue», risquent tout autant de les submerger et de les noyer en cours de route. Nombreuses sont les occasions où nous avons pu observer le blocage de ces élèves entre quinze et dix-huit ans dans des leçons de littérature étrangère.

Entre les extrêmes de la simplicité de l'initiation à la langue étrangère et de la complexité de l'étude textuelle, nous présenterons quelques stratégies spécifiques qui tendront à trois buts: revaloriser l'emploi du langage personnel; préparer davantage la presentation du vocabulaire et des structures nouveaux; introduire la créativité esthétique au niveau d'élèves de l'enseignement secondaire.

2. *UNE STRATÉGIE DE BASE: ORADI*

2.1. *Les constituants*

Nous nous inspirons d'une stratégie en cinq phases, assez classique dans le processus habituel et qui correspond en grandes lignes au modèle de Van Dormolen(2).

— *phase d'orientation* (O): constitue un entrée en matière, une introduction, surtout la création d'une ambiance et la sensibilisation de l'attention.

— *phase de recherche* (R): fondée sur le principe de l'interaction, elle constitue la phase centrale du processus didactique; sous la poussée du professeur, les élèves réagissent à des questions, à des suggestions, etc.

— *phase d'abstraction* (A): empiète dèjà sur la phase de recherche en ce sens qu'elle sert à visualiser une structure, à mettre en exergue ce qui devra être retenu: selon le caractère propre de la phase de recherche, la phase d'abstraction se fera pendant ou après la phase de recherche.

— *phase de délimitation* (D): constitue un moment de repos intellectuel, de révision globale, en même temps qu'elle circonscrit clairement les éléments fondamentaux, par exemple la relecture du schéma noté au tableau ou le moment de recopier celui-ci.

— *phase d'intégration* (I): n'est autre que le renforcement de l'appris, d'une part en tant qu'internalisation de la matière afin de la stocker pour usage ultérieur, d'autre part par cet usage même dans une application immédiate.

2.2. *L'application classique en leçon de littérature*

Dans un premier cas l'*orientation* sera la lecture immédiate du texte, en général par le professeur. Pratiquement toujours les élèves suivent dans leur livre, puis l'occasion leur est donnée de relire en silence, de relire eux-mêmes ou d'entendre relire le texte par d'autres. Ces modalités impliquent toujours le contact immédiat et total avec le texte. Un second cas tente d'alléger quelque peu cette initiation trop brusque en donnant une petite introduction sur l'auteur et son temps avant d'aborder la lecture.

La phase de *recherche* constitue l'analyse proprement dite du texte lu. Cette analyse procédera en général en combinant l'explication du vocabulaire avec la recherche du thème dominant, des idées et de la structure. Les différentes techniques de cette analyse peuvent être très variées, mais nous ne nous y arrêterons pas.

L'*abstraction* durant ou après la phase de recherche demandera de noter les éléments significatifs au tableau, de dessiner un schéma d'analyse où figurent aussi des explications lexicales. La *délimitation* s'y joindra aussitôt dans le sens d'une révision du schéma établi et éventuellement d'un moment durant lequel les élèves prennent note.

Dans sa forme la plus simple la phase d'*intégration* sera restreinte à une relecture du texte par les élèves. Elle peut aussi être développée dans une discussion ultérieure sur le sujet traité, ou dans une dissertation, ou dans des exercices lexicaux, grammaticaux ou stylistiques qui s'inspirent du contenu étudié.

Il va sans dire que cette application classique reste très valable dans de nombreuses situations didactiques, surtout si le choix des textes tient compte de la situation initiale des élèves et si le professeur fait preuve des capacités pédagogiques requises, afin d'éviter les écueils que nous avons signalés dans l'introduction.

Mais le modèle proposé, ORADI, permet également des variations dans l'approche textuelle, grâce auxquelles les écueils signalés peuvent être évités plus facilement et grâce auxquelles nos trois buts proposés peuvent être atteints.

3. *VARIATIONS SUR LA STRATÉGIE DE BASE*

3.1. *L'introduction thématique*

La stratégie qui débute par une introduction plus ou moins poussée sur le thème du texte est encore assez habituelle. Elle n'est souvent qu'une extension de l'introduction classique sur l'auteur et son temps. Dans la phase d'orientation le professeur dirigera une discussion sur les éléments

principaux que le texte présentera dans une phase ultérieure. Il fera appel aux connaissances déjà présentes sur le sujet, orientera les éléments en fonction du vocabulaire et des structures nouveaux, notera déjà un nombre d'éléments-clefs au tableau.

Vu notre objectif de l'emploi plus suivi du langage quotidien, le professeur veillera à garder la discussion dans les limites abordables par tous les élèves. Les idées soulevées seront simples et précises, s'attachant davantage aux exemples concrets qu'à un raisonnement qui risque de bloquer la participation de la majorité des élèves. En outre la répétition constante des réflexions faites, toujours formulées en petites phrases complètes, sera exigée des élèves. Cette stratégie est surtout recommendable pour les textes en prose, traitant de sujets d'actualité ou du monde des idées.

Les autres phases rejoignent l'application classique — lecture du texte après notre introduction poussée, analyse, schéma, révision, relecture. L'avantage de la stratégie par l'introduction thématique est surtout d'alléger la première lecture et de faciliter l'analyse proprement dite. Cette introduction variera selon la situation initiale des élèves, selon le degré de difficulté du texte, selon les possibilités de discussion. Parfois elle pourra se limiter à une brève orientation de quelques minutes, présentant les mots-clefs du thème, parfois elle s'étendra jusqu'à une demi-heure ou plus, cherchant à introduire un maximum de mots et de structures nouveaux, dressant déjà le schéma même de l'analyse.

Cette extension de l'introduction entraîne finalement un glissement des phases: l'introduction étendue constituera non seulement la phase d'orientation, mais également celle de recherche. La lecture du texte deviendra l'abstraction des éléments discutés, tandis que la révision du schéma déjà préparé en sera la délimitation. Ce glissement de la lecture vers le milieu ou même vers la fin de la leçon est une des caractéristiques fondamentales des variantes que nous présentons.

3.2. *La reconstitution du contenu*

Cette deuxième variante est fondée sur le principe de l'introduction thématique étendue, mais cette fois la phase de recherche va s'attacher à faire reconstituer le contenu même de façon plus ou moins précise. A côté des textes d'actualité ou du monde des idées, même les extraits de roman d'action se prêtent à ce genre d'exercice. La reconstitution peut se faire à partir d'une idée maîtresse autour de laquelle la discussion dirigée tâchera d'évoquer les éléments textuels. Elle peut également procéder de façon linéaire, en particulier pour un extrait de roman: en ce cas, dans la phase d'orientation, le professeur résumera le roman jusqu'au moment de l'extrait; la phase de recherche débutera avec la première phrase de l'extrait et les élèves imagineront les suites possibles. Afin de rendre cette phase de recherche plus efficace, le professeur donnera au gré de la progression des éléments ou des mots-clefs qui permettront d'orienter les élèves dans leur créativité. Car nous voici vraiment au cœur d'une activité de création textuelle.

Il est évident que la reconstitution ainsi dirigée ne sera jamais en tous points identique au texte de l'auteur. Le texte des élèves sera plus simple, moins littéraire et le professeur veillera à ne pas trop vouloir corriger les propositions des élèves en fonction du texte final. La différence entre les deux versions engendrera en effet le grand avantage d'une découverte plus intense du texte original: les élèves remarqueront immédiatement, au moment de la lecture du texte original, les nuances particulières, la richesse stylistique, l'aisance littéraire de l'auteur.

En ce qui concerne la répartition des phases dans cette stratégie par la reconstitution du contenu, l'orientation sera brève, par exemple un résumé partiel du roman en question. La reconstitution même du texte équivaut à la recherche. La relecture de la version des èlèves constitue une phase d'abstraction préliminaire, suivie de la lecture du texte original: celle-ci provoque une phase d'abstraction essentielle dans le processus didactique, puisqu'elle correspond à un moment de haute tension intellectuelle, sans apport direct du professeur. La phase de délimitation, en général courte, résumera l'expérience de cette tension en notant brièvement les différences essentielles entre les deux versions. La phase d'intégration enfin rejoint les possibilités mentionnées dans l'application classique. Une possibilité particulière d'intégration est de donner comme travail écrit, individuellement ou en petits groupes, la création d'une suite ultérieure à l'extrait donné, avec une liste de mots-clefs par phrase à imaginer.

3.3. *L'évocation poétique*

Les trois modèles suivants ont surtout trait à la poésie ou à la poésie en prose. Le premier, l'évocation poétique, fait directement appel à l'affectivité des élèves. Il s'agit dans ce modèle de recréer plus ou moins l'ambiance qui a présidé à la création du poème. La stratégie est en grandes lignes celle de la reconstitution du contenu, mais elle procède sur une base si différente qu'il y a lieu de les distinguer. L'affectivité, la jouissance esthétique, la découverte poétique sont des valeurs peu exploitées dans l'enseignement secondaire. Aussi le professeur devra-t-il faire preuve d'une grande maîtrise pour diriger l'évocation.

On choisira pour cette stratégie des poèmes simples, où des images et des sentiments se structurent de façon équilibrée. La phase d'orientation a essentiellement pour but de concentrer l'attention, de créer un calme dans la classe, une attente propice à l'évocation du premier mot-clef. A partir de cette évocation se développe la recherche: lentement le professeur propose des images auxquelles les élèves vont réagir avec d'autres mots, d'autres phrases. Un nombre de questions simples tâcheront d'évoquer des possibilités de progression. On veillera à intégrer les mots et les structures par des répétitions régulières, toutefois sans que l'ambiance poétique soit dérangée par l'accent linguistique. Cette recherche peut être combinée avec une évocation musicale ou rythmique: dans un groupe restreint d'élèves, habitués à ce genre d'exercice, des résultats remarquables peuvent être obtenus par le biais du mouvement corporel, gestes et mimique, en rapport avec la prononciation et l'intonation.

Pendant la recherche les éléments évoqués peuvent être notés au tableau, ou par chaque élève individuellement, ou simplement retenus grâce à une déclamation répétée. La phase d'abstraction reprendra la totalité de ces éléments évoqués ou réussira à faire déclamer le poème en entier, sans besoin aucun de texte écrit. Dans la phase de délimitation le professeur présentera aux élèves le poème tel quel, soit par lecture du texte, soit par audition d'un enregistrement. Ce contact avec le texte fini, venant de l'extérieur, devrait normalement terminer la leçon: tout a été dit et le poème entier, constitué pas à pas dans une recherche qui rejoint l'expérience même du poète créateur, est finalement une donnée absolue à laquelle on ne peut plus toucher. Cette stratégie implique donc aussi une critique de l'analyse littéraire classique qui, trop souvent dans nos écoles, tend à disséquer le poème en débris informes. La phase finale après la délimitation, c'est-à-dire l'intégration, devra donc chercher autre chose, par exemple la création d'un poème similaire sur un thème voisin.

Comme exemple de stratégie par évocation poétique, nous donnons ici une approche possible du poème *Ma sœur la pluie* de Charles Van Lerberghe.

ORIENTATION

Approche immédiatement poétique.
Aujourd'hui, il fait... (le temps qu'il fait, description vécue).

Quel temps aimez-vous? Le beau soleil chaud? La neige? La pluie? La pluie en quelle saison?

RECHERCHE (lente, vécue)

La pluie. Quelques-uns l'aiment. Il y a des pays et des périodes où l'on prie pour un peu de pluie. Connaissez-vous de tels pays? Certaines peuplades primitives ont des rites particuliers pour évoquer la pluie...

On en arrive à considérer la pluie comme une force, comme une personne. Le poète peut la ressentir de cette façon. La pluie comme une personne. Quelle personne pourrait représenter la pluie?... Un homme ou une femme? La pluie: féminin — une femme. Une femme étrangère ou une femme connue?... Une femme de notre entourage, quelqu'un de proche: quels sont les membres féminins de la famille? la mère / la sœur / la fille / la grand-mère / la tante / la nièce... Si nous parlons de la pluie comme d'un membre de la famille, lequel prendrons-nous?... (laisser évoquer: ma mère la pluie / ma sœur la pluie... ma fille la pluie).

La pluie en été: comment peut-elle être?... Comment peut-on la ressentir? parfois froide et forte dans un orage; parfois tiède et douce, mouillant légèrement la terre. Laquelle préférez-vous? Pourquoi? Préférence choisie: la tiède pluie d'été qui vient doucement mouiller l'air et la terre.

Avez-vous déjà vraiment regardé la pluie tomber? Fermons les yeux. Voyez-vous la pluie tomber? A quoi pourrait-on comparer cette tombée de la pluie?... un rideau très fin... des vagues très fines... des graines, des perles qui tombent. Des perles qui tombent tout à coup: comment cela peut-il arriver? un collier rompu — un collier qui s'est délié.

Il a fait très chaud et très sec: une première pluie tombe maintenant doucement dans le jardin. Comment réagit la nature? Comment réagissent les oiseaux?... Quels oiseaux connaissons-nous (év. à partir de la langue maternelle)? e.a. merles, pies. Comment réagissent les plantes et les fleurs? Elle s'ouvrent, elles boivent. Que diraient-elles, si elles pouvaient parler?... On peut aussi entendre leur mouvement dans la pluie: «des fleurs sonores...»

Pour toute cette nature, la pluie est comme une bénédiction. En effet, pour les croyants, d'où viennent les bénédictions? Du ciel. La pluie vient également du ciel... «tout ce qui vient du ciel est béni».

Il pleut doucement, une pluie tiède d'été. La pluie tombe comme des perles tombant d'un collier. Les oiseaux s'éveillent, les fleurs boivent l'eau. Et nous, nous allons sortir de la maison. Fermons les yeux. Je me trouve seul sous la pluie. Je la sens sur moi. Quelle image pouvons-nous employer pour décrire ce sentiment?... (question balisante: Comment montrons-nous notre amitié pour quelqu'un, pour notre mère, pour un être cher, même pour un petit chien, un chat?... par quel(s) geste(s)?)... caresse, baiser... Le baiser de la pluie: on le goûte sur ses lèvres: comme un petit fruit léger et frais. L'image d'un petit fruit léger: quel fruit pourrait-on s'imaginer ici? (év. à partir de la langue maternelle). Cerises, myrtilles, airelles, fraises (jouer sur le mot frais-fraise).

Le baiser, et puis une caresse. La caresse de la pluie. Il y a différentes sortes de caresses... Lesquelles?... une pleine main sur le dos du chat, une main qui en touche doucement une autre, les doigts qui jouent un moment sur la peau... Quelle caresse serait de la pluie?... des petits doigts qui jouent...

Il pleut en été. Parfois c'est une petite pluie, vite venue, vite repartie. Mais chez nous, il peut pleuvoir longtemps, du matin jusqu'au soir. Et du soir jusqu'au matin... Un mot poétique pour le matin, quand le soleil va se lever, est «l'aurore». Il pleut de l'aurore jusqu'au soir, et du soir jusqu'à l'aurore». Les longues journées de pluie durant les vacances d'été... Que peut-on faire alors?... regarder, s'ennuyer, rêver, lire... Il pleut encore...

Mais alors, tout à coup, la pluie s'arrête. Le soleil apparaît: les rayons passent sur la terre mouillée. Les rayons du soleil. Fermons encore les yeux. La pluie c'était comme des perles. Et les rayons du soleil après la pluie? A quoi pouvons-nous les comparer?... des lignes de lumière, des cheveux, d'or. Que fait le soleil avec l'eau de la pluie? Le soleil fait disparaître l'eau. Tout commence à sécher. Ici aussi il nous faut une image. Les cheveux d'or du soleil... doivent sécher la terre mouillée...? (la pluie comme une personne, la tête dans le ciel, les pieds sur terre... puis vient le soleil avec ses cheveux d'or... Comment en faire une seule image?... «le soleil essuie de ses cheveux les pieds de la pluie».

ABSTRACTION

Parcourir le schéma au tableau, écrit durant la recherche.

— La pluie comme une personne: une femme — mère, sœur, fille...

— La pluie en été: froide et forte dans un orage...
tiède et douce, mouillant l'air et la terre...

— La pluie qui tombe: comme un rideau, commes des grains, des perles.

— La pluie sur la nature: les oiseaux et les plantes revivent.

— La pluie vient du ciel comme une bénédiction.

— La pluie sur notre corps: le baiser, le goût d'un fruit léger... fraise...
la caresse des petits doigts...

— La pluie longue, de l'aurore jusqu'au soir.

— La pluie séchée par les cheveux d'or du soleil...

DÉLIMITATION

Lecture du poème:

Ma sœur la Pluie,
La belle et tiède pluie, d'été,
Doucement vole, doucement fuit,
A travers les airs mouillés.

Tout son collier de blanches perles
Dans le ciel bleu s'est délié.
Chantez, les merles,
Dansez, les pies!
Parmi les branches qu'elle plie,
Dansez, les fleurs, chantez les nids;
Tout ce qui vient du ciel est béni.

De ma bouche, elle approche
Ses lèvres humides des fraises des bois;
Rit, et me touche,
Partout à la fois,
De ses milliers de petits doigts.
Sur des tapis de fleurs sonores,
De l'aurore jusqu'au soir,
Et du soir jusqu'à l'aurore,
Elle pleut et pleut encore,

Puis, vient le soleil qui essuie,
De ses cheveux d'or,
Les pieds de la Pluie.

INTÉGRATION

— Créer un petit poème similaire sur le brouillard ou sur le vent.

— Imaginer le dialogue poétique entre un merle et une fleur avant et/ou pendant et/ou après un douce pluie d'été.

3.4. *La déduction structurale*

Cette variante se prête fort bien à l'étude de poèmes plus complexes. La stratégie combine d'une part l'évocation poétique, libre et affective, et d'autre part la reconstitution du contenu, plus dirigée et structurée. Après la position du thème dans la phase d'orientation, le professeur dirigera dans la phase de recherche une discussion qui développera pas à pas tous les détails nécessaires à la construction d'un tableau structural du poème. Il s'agit donc bien ici d'une véritable analyse, mais procédant par questions et suggestions à partir d'une idée maîtresse. Le professeur devra très bien savoir quelle structure analytique devra finalement figurer au tableau. Si le poème présente de nombreux problèmes de vocabulaire, le professeur devra lui-même suggérer et expliquer un grand nombre de mots.

Un exemple pour illustrer brièvement la procédure: le poème *Apparition* de Mallarmé. L'idée maîtresse est celle de la rencontre soudaine de la personne aimée, dans le sens d'une véritable *apparition*. Ce terme est posé comme titre au tableau. Le professeur fera ensuite évoquer des images concrètes, au niveau de l'aptitude linguistique des élèves, par exemple «on se promène seul, triste, dans la rue; tout à coup on se trouve face à l'Autre». En faisant appel aux possibilités d'expression poétique, suggérées

ou même proposées par le professeur, deux groupes d'éléments seront notés au centre du tableau. La promenade solitaire deviendra «j'errais, l'œil rivé sur le pavé», la rencontre sera évoquée avec des éléments de circonstance — «du soleil aux cheveux, dans le soir, en riant».

A partir de ce centre le professeur fera développer le reste de la structure. La mélancolie de la période avant la rencontre est présentée sur la partie gauche du tableau par l'évocation de la «songerie» du poète avec les éléments nécessaires, puis par la recherche d'images ou de symboles aptes à exprimer cette mélancolie — «la lune triste, les séraphins en pleurs, etc.». Le second volet développe l'apparition de l'Autre — partie droite du tableau, avec une même recherche de l'image propre — «la fée au chapeau de clarté, etc.». La structure analytique finale donne ainsi le schéma à la page 238.

Ce n'est qu'après cette longue phase de recherche, terminée par un moment d'abstraction qui reprend l'ensemble, que les élèves prendront connaissance du texte — phase de délimitation dans le processus didactique:

La lune s'attristait. Des séraphins en pleurs,
Rêvant, l'archet au doigt, dans le calme des fleurs
Vaporeuses, tiraient de mourantes violes
De blancs sanglots glissant sur l'azur des corolles
— C'était le jour béni de ton premier baiser.
Ma songerie, aimant à me martyriser,
S'enivrait savamment du parfum de ristesse,
Que même sans regret et sans déboire laisse
La cueillaison d'un rêve au cœur qui l'a cueilli.
J'errais, donc, l'œil rivé sur le pavé vieilli,
Quand, avec du soleil aux cheveux, dans la rue
Et dans le soir, tu m'es en riant apparue.
Et j'ai cru voir la fée au chapeau de clarté
Qui jadis sur mes beaux sommeils d'enfant gâté
Passait, laissant toujours de ses mains mal fermées
Neiger de blancs bouquets d'étoiles parfumées.

Selon la capacité des élèves, l'analyse, s'il y a lieu, peut encore être approfondie: recherche des groupements ou des oppositions lexicaux, étude de l'emploi des temps, relativation de la structure proposée, etc. L'exemple que nous avons soumis n'est qu'une illustration des possibilités d'approche.

La phase d'intégration, enfin, rejoint les possibilités déjà évoquées dans les autres variations sur la stratégie de base.

3.5. *La poétisation de la paraphrase simplifiée*

Cette stratégie n'est qu'une variante plus facile du modèle précédent. La position du thème dans la phase d'orientation est remplacée par une courte paraphrase, fortement simplifiée et appauvrie du poème. Dans le cas de *Apparition* de Mallarmé, cette parapharse pourrait être:

Phase d'abstraction:
Schéma résultant de la
phase de recherche
APPARITION
de la femme aimée
avant:
la mélancolie
Images de la mélancolie
la lune
s'attristait
des séraphins
en pleurs
rêvant dans le
calme des fleurs
vaporeuses
l'archet au doigt
tiraient de mou-
rantes violes
de blancs san-
glots...
Réalité de la mélancolie
ma songerie
aimant
à me
martyriser
j'errais
l'œil rivé
sur le pavé
s'enivrait
du parfum de
tristesse
que la cueillaison
d'un rêve
laisse au cœur
quand:
l'apparition même
Réalité de l'apparition
dans
la rue
du soleil aux
cheveux
dans le
soir
en riant
Image de l'apparition
la fée au chapeau
de clarté
qui jadis
passait dans
mes sommeils
d'enfant gâté
laissant de ses
mains tomber de
blancs bouquets
d'étoiles...

Dehors tout était triste,
la lumière et les bruits.
Moi-même j'étais triste
car je revais du bonheur.
Je marchais dans la rue
quand soudain tu es apparue
comme la fée de mon enfance.

A partir de ces donnés la recherche entreprendra d'embellir chaque vers par des images et des mots appropriés afin d'obtenir le schéma analytique.

3.6. *L'induction lexicale*

Ce dernier modèle propose aux élèves l'ensemble ou une grande partie des mots du texte: le professeur présente ces éléments lexicaux pêle-mêle, soit au tableau, soit sur des morceaux de papier ou sur des petits cartons. Le tableau de feutre est un auxiliaire précieux pour ce genre d'exercice, car il permet des changements rapides pour visualisr la recherche. Le texte sera de préférence un poème court où le poète lui-même joue avec des mots-clefs. Les recueils de Maurice Carême ou de Jacques Prévert offrent souvent des possibilités excellentes pour cette stratégie didactique.

La phase de recherche peut être dirigée par le professeur, mais elle peut aussi consister en un travail de groupe de deux ou trois élèves. Il s'agit, à base des éléments fournis, de trouver l'idée maîtresse, de combiner des texte qui s'en approchent. Selon le caractère propre du texte, le professeur décidera des directives à donner afin d'orienter efficacement la recherche. Si le poème lui-même est moins poétique que ludique, la recherche également peut faire usage de certaines techniques du jeu de société: interrogation limitée à des «est-ce-que?», quiz, suggestions acceptées ou rejetées, etc. Le professeur fera fonction de personne-source.

Dans la phase d'abstraction les différentes versions développées par les élèves seront présentées et éventuellement discutées. La phase de délimitation servira à présenter le texte original, permettant une discussion supplémentaire — phase d'intégration — sur les différences avec les versions proposées.

4. *CONCLUSION*

Les modèles proposés comme variations sur la stratégie de base ne sont pas des modèles rigides. On aura remarqué que certaines phases de la stratégie sont d'ailleurs parfois identiques dans l'un et l'autre modèle. En outre, il est également possible de passer d'un modèle à un autre dans certains cas, et de combiner ainsi plusieurs approches. Le principe de tous nos modèles est en effet le même: retarder la lecture directe qui constitue trop souvent un contact trop brusque, trop ardu avec le texte, pour préférer

une introduction plus longue, une recherche graduée, une intégration equilibrée de la matière nouvelle, profitant au maximum du potentiel linguistique et esthéthique des élèves. Les modalités à suivre dépendront de la situation initiale de chaque leçon, déterminée par le niveau des élèves, leur motivation, le choix du texte, et surtout par la capacité pédagogique du professeur de jouer sur les registres de la créativité.

(1) BOOT E. a. M., *Frekwentie en spreiding, wat doen we ermee?*, in *Levende Talen*, 311 (1975) pp. 131-140; M. HIGA, *The Psycholinguistic Concept of Difficulty and the Teaching of Foreign Language Vocabulary*, in *Language Learning*, XV (1965), pp. 167-179; L. LAFORGE, *La sélection en didactique analytique* (Québec, 1972); J. OLLER & D. OLBRECHT, *The Psycholinguistic Principle of Informational Sequence: An Experiment in Second Language Learning*, in *IRAL*, 7 (1969), pp. 117-123; R. SCHAPERS, *Lineare Progression und konzentrischer Aufbau*, in *Zielsprache Deutsch*, 1 (1972), pp. 22-28; G. SCHULTER & G. JILEK, *Reproduktionsstrategien und fremdspracslicher Wortschatz*, in *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, XXIII (1976), pp. 246-249.

(2) VAN DORMOLEN, *Formulier ten behoeve van de voorbereiding, de observatie en de analyse van lessen*, Utrecht, Pedagogisch-Didactisch Instituut voor de Leraarsopleiding, 1973.

Impressão e Acabamento
IMPRES - Cia. Brasileira de Impressão e Propaganda
Rua Cadete, 209 - São Paulo - SP

AIMAV

ASSOCIATION INTERNATIONALE POUR LA RECHERCHE
ET LA DIFFUSION DES MÉTHODES AUDIO-VISUELLES
ET STRUCTURO-GLOBALES

ÉTUDES LINGUISTIQUES

1. Eddy ROULET, **Syntaxe de la proposition nucléaire en français parlé. Étude tagmémique et transformationnelle.**
2. Raymond LAMÉRAND, **Syntaxe transformationnelle des propositions hypothétiques du français parlé.**
3. Lewis BALKAN, **Les effets du bilinguisme français-anglais sur les aptitudes intellectuelles.**
4. Bernard PY, **La interrogación en el español hablado de Madrid.**
5. Willy MARTIN, **Analyse van een vocabularium met behulp van een computer.**
6. R. G. VAN DE VELDE, **Empirich-Induktive Linguistik und generative Grammatik.**
7. Sylvain DE COSTER, Hugo BAETENS BEARDSMORE, Lewis BALKAN, Joshua A. FISHMAN, Paul GODAERT, S. KESAVAN, Yvan LEBRUN, Maurice VAN OVERBEKE, S. WOJOWASITO, (Éds.), **Aspects sociologiques du plurilinguisme.** Actes du I[er] colloque de l'AIMAV.
8. R. F. MIKUS, **Principes de syntagmatique.**
9. M. DE GRÈVE, M. GOROSCH, G. SANDULESCU, F. VAN PASSEL (Eds.), **Modern Language Teaching to Adults: Language for Special Purposes.** Proceedings of the 2nd AIMAV Seminar, with the collaboration of ASLA.
10. S. P. CORDER & E. ROULET (Eds.), **Theoretical Linguistic Models in Applied Linguistics.** Proceedings of the 3rd AIMAV Seminar, with the collaboration of AILA, CILA and the Council of Europe.
11. Per Aage BRANDT, **L'analyse phrastique. Introduction à la grammatique.**
12. Norman A. POULIN, **Oral and Nasal Vowel Diphthongization of a New England French Dialect.**
13. René JEANNERET, **Recherches sur l'hymne et la prière chez Virgile. Essai d'application de la méthode d'analyse tagmémique à des textes littéraires de l'Antiquité.**
14. S. P. CORDER & E. ROULET (Eds.), **Linguistic Insights in Applied Linguistics.** Proceedings of the 4th AIMAV Seminar, with the collaboration of AILA and CILA.
15. Pascale DELFOSSE, **Une idéologie patronale. Essai d'analyse sémiotique.**
16. J. VAN ROEY, **A Contrastive Description of English and Dutch Noun Phrases.**
17. Sera DE VRIENDT, Jean DIERICKX et Marc WILMET (Éds.), **Grammaire générative et psychomécanique du langage.**
18. Wil KNIBBELER, **Kwantitatieve analyse van een cursus Frans.**
19. S. P. CORDER & ROULET (Eds.), **Some Implications of Linguistic Theory for Applied Linguistics.** Proceedings of the 6th AIMAV Seminar, with the collaboration of AILA and CILA.
20. J. NIVETTE (Ed.), **The Training of Modern Language Teachers in Various Countries.** Proceedings of the 5th AIMAV Seminar, with the collaboration of the University of Brussels (VUB).

21. J. NIVETTE (Ed.), **Language Teaching with teh Help of Multiple Methods.**

22. Marcel DE GRÊVE et Eddy ROSSEEL (Éds.), **Problèmes linguistiques des enfants de travailleurs migrants.** Actes du 10ème colloque de l'AIMAV, avec la collaboration de la Commission des Communautés européennes.

23. R. FREUDENSTEIN (Ed.), **Teaching the Children of Immigrants. A Documentation (FIPLV).**

24. R. FREUDENSTEIN (Ed.), **The Role of Women in Foreign-Language Textbooks. A Collection of Essays (FIPLV).**

25. Rachad HAMZAOUI (Éd.), **Les techniques audio-visuelles dans l'enseignement de l'arabe néo-classique, du français et de l'anglais.** Actes du 7ème colloque de l'AIMAV, avec la collaboration de l'Institut Bourguiba des langues vivantes,

26. R. FREUDENSTEIN (Ed.), **Language Learning. Individual Needs, Interdisciplinary Co-Operation, Bi- and Multilingualism.** Lucerne Congress Report of the FIPLV.

27. Jean-Pierre VAN DETH, **L'enseignement scolaire des langues vivantes dans les pays membres de la communauté européenne. Bilan, réflexions et propositions.**

28. E. ROSSEEL & C. YOUNG SILVA (Eds.). **Creativity and Learning Dynamics. I. Creativity in Language Teaching.** Proceedings of the 11th AIMAV Seminar, with the collaboration of the Yázigi Language Institute (São Paulo), the University of Ghent and UNESCO.

29. Eddy ROSSEEL (Éd.), **La langue française dans les pays du Benelux: besoins et exigences.** Actes du 12ème colloque de l'AIMAV, avec le collaboration de la Commission française de la culture de l'agglomération de Bruxelles.

30. Claude GOROKHOFF, **Le rôle du récit dans l'enseignement des langues étrangères.**

31. R. T. NASR, S. ODUNUGA, E. ROSSEEL et C. YOUNG SILVA (Eds.), **Foreign Language Learning and Cultural Identity.**

SCIENCES DE LA COMMUNICATION ET DE LA DIFFUSION

1. J.-J. VAN BUGGENHOUT, **Jonge generatie en de krant.**

2. René LINDEKENS, **Éléments pour une sémiotique de la photographie.**